Educación

La Didáctica en la formación docente

María Cristina Asprelli

HomoSapiens EDICIONES

La Didáctica en la formación docente

María Cristina Asprelli

HomoSapiens EDICIONES

Asprelli, María Cristina
La didáctica en la formación docente.
- 1a ed. 3a reimp. - Rosario : Homo Sapiens Ediciones, 2012.
168 p. ; 22x15 cm. - (Educación - Homo Sapiens)

ISBN 978-950-808-617-4

1. Formación Docente. I. Título
CDD 371.1

1ª edición, junio de 2010
3ª reimpresión, mayo de 2012

© 2010 • **Homo Sapiens Ediciones**
Sarmiento 825 (S2000CMM) Rosario | Santa Fe | Argentina
Telefax: 54 341 4406892 | 4253852
E-mail: editorial@homosapiens.com.ar
Página web: www.homosapiens.com.ar

Queda hecho el depósito que establece la ley 11.723
Prohibida su reproducción total o parcial

ISBN N° 978-950-808-617-4

Diseño editorial: Adrián F. Gastelú

Esta tirada de 700 libros se terminó de imprimir en mayo de 2012
en **ART** de Daniel Pesce y David Beresi SH. | San Lorenzo 3255
Tel: 0341 4391478 | 2000 Rosario | Santa Fe | Argentina

Son los profesores quienes, a fin de cuentas,
van a transformar el mundo de la escuela, comprendiéndolo.

Al pie del árbol plantado por los alumnos,
después de la muerte de Laurence Stenhouse.
Campus de la Universidad de Norwich,
Inglaterra, 1982.

A quienes fueron mis docentes, maestros y profesores.
A mis colegas, de antes y los actuales.
A mis alumnos, de los distintos niveles y tiempos.
A mi grupo familiar.

Porque fueron quienes posibilitaron la
construcción de mi itinerario profesional o carrera docente.

Índice

Prólogo 13
Introducción 15

Capítulo I
La Didáctica: escuelas 19

La Didáctica: su origen 19
La Didáctica: un recorrido histórico 21
Escuela Tradicional 22
Wolfgang Ratke 24
Jan Amos Komensky 25
John Locke 28
Juan Jacobo Rousseau 30
Juan Enrique Pestalozzi 33
Juan Federico Herbart 36
Herbert Spencer 38
Emile Durkheim 39
Escuela Nueva 40
Giusseppe Lombardo-Radice / Giovanni Gentile 44

John Dewey 45
María Montessori 46
Ovidio Decroly 48
William Heard Kilpatrick 49
Edward Claparede 50
Pierre Bonet 51
Adolfo Ferriere 51
Celestin Freinet 53
Roger Cousinet 54
Helen Parkhurst 55
Carleton W. Washburne 56
Jean Piaget 57
Pedagogía No-Directiva 58
Carl R. Rogers 58
Pedagogía Católica 61
Jacques Maritain 63
Víctor García Hoz 64
Pedagogía de la Liberación 66
Paulo Freire 66
Corriente Tecnológica 70
Movimiento de Reconceptualización del Currículum 72
Escuela Crítica 72
Didáctica de la Comprensión 75
Enseñanza para la Comprensión 79

CAPÍTULO II
La enseñanza 81

CARACTERIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA 82
ENSEÑAR Y APRENDER 83
ENSEÑANZA Y COMUNICACIÓN 85
COMUNICACIÓN DIDÁCTICA 87
CLASE Y ENSEÑANZA 91
LA ENSEÑANZA DESDE LOS PARADIGMAS CONTEMPORÁNEOS 92
LA ENSEÑANZA Y SU RELACIÓN CON LA PRÁCTICA 93

Capítulo III
La formación docente 95

Formación 95
Particularidades en la formación docente 97
La docencia como formación profesional 98
Fases de la formación docente 102
Saberes en la formación docente 104
Cecilia Braslavsky y Alejandra Birgin 105
Lee Shulman 106
Carlos Marcelo García 109
Francisco Imbernón 110
Marta Souto 111
María Cristina Davini 112
Rainer Bromme 112
Phillippe Perrenoud 114
Enfoques y modelos de la formación docente 114
Orientación academicista 115
Modelo enciclopédico 115
Modelo comprensivo 115
Orientación tecnológica-eficientista 116
Modelo de entrenamiento 116
Modelo de adopción de decisiones 117
Orientación personalista o humanista 117
Orientación práctica 118
Modelo tradicional o práctico-artesanal 118
Modelo reflexivo o de reflexión sobre la práctica 118
Orientación socio-crítica 120
Modelo crítico y de reconstrucción social 121
Modelo de investigación-acción y formación del profesor para la comprensión 121
Distintas perspectivas sobre la formación docente 124

Conclusiones 127
Anexo Cuadros 131
Bibliografía 155

Prólogo

Desde la experiencia profesional (en distintos niveles del sistema y sobre todo en el ejercicio docente en el nivel superior, específicamente en la formación docente) fueron surgiendo distintos interrogantes, que tenían que ver con el enseñar y la didáctica.

La preocupación se centraba en cómo aprenden a enseñar los futuros docentes y qué espacio tiene la didáctica en ese lugar, ya que últimamente había caído en un olvido y en una desconsideración.

Los interrogantes fueron: ¿Qué lugar ocupa el saber didáctico en la formación docente? ¿La didáctica es un saber desvalorizado en el instituto formador? ¿Qué tipo de saber es? ¿Cómo se enseña ese saber? ¿Qué imágenes se construyen en torno a la didáctica? En la formación docente, los saberes que se enseñan (disciplinares y/o didácticos), ¿tienen la misma importancia? ¿Las didácticas especiales acompañan la comunicación de saberes disciplinares? Al futuro docente, ¿se lo forma para enseñar (didacta) o para saber qué se quiere enseñar (especialista)? Los docentes disciplinares, ¿son enseñantes causales o son didactas? ¿El saber y el saber enseñar son saberes disociados en la formación docente? ¿Saber didáctico versus saber disciplinar?

Buscando respuestas a estos interrogantes surge el presente trabajo, que espero sea de suma utilidad para el alumno que comienza su carrera docente.

La idea que orientó la búsqueda fue el enseñar, como acción específica del docente, que se transformó en intención y directriz al considerar al formador un especialista de la enseñanza (didacta).

Las impresiones previas giraban en torno a que, en la formación docente, la preparación para el desempeño de su tarea no era percibida como central, primordial y abarcativa de todo el proceso de "Formación Inicial".

La intención no sólo marcó el ritmo y el tiempo de la investigación, sino que además orientó el trabajo en el intento de dar respuesta a los interrogantes que a lo largo de su realización fueron tomando más fuerza.

Introducción

En el ejercicio profesional en el nivel superior, con mayor precisión en la "formación de formadores", he observado la desconsideración hacia una área fundamental en la formación docente: la didáctica, cuyo campo es la teoría acerca de las prácticas de la enseñanza (Litwin, 2000:41).

(...) *la Didáctica es una disciplina que encuentra su razón de ser en la intervención en la enseñanza* (Contreras, 1990:17). Siguiendo lo expresado por Domingo Contreras, en los institutos de formación docente se forma al didacta, que es el profesional especializado en la transmisión del saber, es decir el especialista en la enseñanza.

La formación docente es actualmente entendida como formación docente de grado, la que se realiza en un centro apto para tal fin y en la cual se acredita el título de "Profesor en...". Es por ello que el presente trabajo gira en torno a la enseñanza como actividad específica y profesional de los profesores (Montero, 2001:42).

En el Prólogo se establecieron los interrogantes que orientaron el trabajo. Así, se problematizó el enseñar a enseñar y se lo convirtió en problema. "Problematizar" significa transformarlo en objeto de análisis y no solamente en objeto de descripción. Al problema se lo percibe y se lo vive como un obstáculo en la formación docente, como una carencia o una dificultad (Sagastizábal, 2002:101). Esta carencia o dificultad la encontramos en el lugar que tiene la Didáctica en la formación docente actual.

(...) *la investigación es una indagación sistemática y autocrítica. Como indagación, se halla basada en la curiosidad y en un deseo de comprender; pero se trata de una curiosidad estable, no fugaz, sistemática en el sentido de hallarse respaldada por una estrategia* (Stenhouse, 1993:28).

En esta indagación, que se inició con el concepto de "didáctica", surgieron con fuerza otros conceptos que fueron delineando las distintas partes del presente trabajo: la enseñanza, la formación docente, la profesionalización, los saberes docentes...

La bibliografía consultada es muy vasta. Se privilegió la consulta a los pedagogos y didactas autores de teorías y/o corrientes paradigmáticas en la historia de la Educación. Así lo demuestran las citas textuales que ilustran y fundamentan cada uno de los apartados del trabajo**.**

*La **Didáctica** es una disciplina relativamente despreciada y en cierto sentido poco importante* (Díaz Barriga, 1992: 14). La didáctica constituye en la actualidad el ámbito ignorado de la educación, frente a otros saberes pedagógicos. Pero lo más trascendente es que no hay *conciencia de lo que se ignora*.

Esta ignorancia es social y de interpretación. Es social en tanto y en cuanto la sociedad industrial pretende adecuar el funcionamiento de la escuela a ese modelo social, dándole un carácter eficientista, de control. Así, se piensa a la didáctica desde una mirada netamente formal e instrumental.

Hay una ignorancia de interpretación, en cuanto al reconocimiento de los distintos tipos de saberes, y se lo considera un saber técnico en oposición a un saber teórico. A lo teórico se lo ve como abstracto, en oposición a lo técnico o aplicativo. Este error en la interpretación del saber se debe al momento de surgimiento de la didáctica, donde lo técnico es visto como lo opuesto a lo teórico. En la actualidad se lo sigue considerando como un saber solamente técnico.

Reconociendo una dimensión teórica que fundamenta la didáctica, podría lograrse una articulación entre lo teórico y lo técnico (Díaz Barriga, 1992:20-22). Lo dicho hasta aquí se describe y analiza en el **Capítulo I**, haciendo un recorrido histórico con una mirada genealógica de la didáctica, desde sus orígenes hasta la actualidad, a través de distintas escuelas y/o corrientes, contextualizando los aportes de cada uno de sus representantes.

En el **Capítulo II** desarrollamos el concepto de "enseñanza". Enseñar es realizar una actividad con la intención de dar lugar al aprendizaje. En el enseñar entran en juego una serie de variables: las interacciones entre los actores, el contexto y el saber. Existe una relación estrecha entre enseñanza y aprendizaje (dependencia ontológica). En consecuencia, los docentes pueden favorecer o no el aprendizaje, si no saben acerca de cómo se produce (Claxton, 1987:213). Para enseñar no basta con saber la asignatura. Transmitir un saber no es sinónimo de enseñar, ya que esta actividad lleva implícita una carga moral. Es una actividad práctica que tiene por objeto cambiar a aquellos que se están formando.

La **Formación Docente** da cuenta de que existen problemas con lo didáctico. Se le brinda al futuro formador un cúmulo de información y saberes sobre su especialidad y se olvidan los saberes específicos para el ejercicio de su profesión: ¿saber didáctico versus saber disciplinar? o ¿se aumenta la importancia del segundo en desmedro del primero?

El **saber didáctico** es aquel saber que da cuenta de las mediaciones necesarias para que el conocimiento disciplinar o específico, se convierta en saber enseñado. Este, que es el saber sustantivo del docente –saber didáctico del contenido– ha sido relegado por la formación docente. Saber esencial que se define como "*...la forma de representar y formular el contenido para hacerlo más comprensible a otros*" (García, 1995:107).

La **profesionalidad** implica las características y capacidades específicas de la profesión. El proceso a través del cual se adquieren dichas características se denomina profesionalización (Imbernón, 1994:14). El análisis pertinente y las respuestas a estas preguntas se encuentran en el **Capítulo III**.

Pensamos que en el nivel superior no se plantean dificultades o problemas didácticos, sino que se aceptan como problemas solamente los científicos. Las causas serían dos: por un lado, quienes se dedican a este tipo de saberes no realizan trabajo científico; y por otro, la didáctica no es un saber científicamente legitimado (Díaz Barriga, 1992: 17).

Si bien en sus orígenes la didáctica estuvo más cerca de la enseñanza elemental o primera del niño, en los Institutos Superiores de Formación docente la Didáctica es un ámbito de saberes fundamentales.

> (...) *la Didáctica se ocupa de la comunicación estratégica de saberes y fundamenta las intervenciones docentes en los procesos de enseñanza-*

aprendizaje (Dirección general de Cultura y Educación, Diseño curricular. Marco General. Buenos Aires, 1999:29).

La enseñanza es la actividad profesional de los docentes y es el objeto de la didáctica. La didáctica y el saber de la misma es eje en la formación docente.

*Los **problemas didácticos** se determinan entre la práctica de la enseñanza y desde la teoría desde la cual esa práctica se experimenta* (Contreras, 1990:142).

Se pretende, por medio de este trabajo, brindar un aporte en un área fundamental en la Formación Docente: primeramente explicitar el reconocimiento de la Didáctica como disciplina fundamental; y en segundo lugar, determinar un campo de saberes que constituye la Didáctica, como eje de la profesionalización docente.

El objeto de la Didáctica consiste (...) *en el estudio de las posibilidades de estructuración y funcionamiento de nuevas posibilidades docentes* (Contreras, 1990:130).

Capítulo I

La Didáctica: escuelas

> (...) *la Didáctica es una disciplina que encuentra su razón de ser en la intervención y en la enseñanza, en su compromiso con la práctica educativa.*
>
> (Contreras, 1990:17)

La Didáctica: su origen

Para hablar de la Didáctica es necesario analizar los diversos aportes y consideraciones que en la historia de esta disciplina se han formulado.

> *La Didáctica es una disciplina muy particular, se conforma y se determina históricamente, para ocuparse de los problemas de la enseñanza* (Díaz Barriga, 2000:133).

La palabra "didáctica" deriva etimológicamente del verbo griego *didaskein* que significa enseñar, instruir, exponer claramente, demostrar.

Primariamente, lo didáctico era un género literario al lado de lo heroico y lo histórico.

Los *géneros literarios* son cada una de las formas básicas en que se manifiesta la creación literaria, son grupos de obras que tienen una estructura en común.

En la literatura griega, la división en géneros comienza con Aristóteles, que en su Poética establece tres géneros fundamentales: épico, lírico y dramático. Estos, a su vez, tienen distintas variantes o sub-géneros.

El *género épico* expresa de manera objetiva un hecho ajeno al au-tor. Son hechos legendarios o ficticios desarrollados en un tiempo y un espacio determinado. Tiende a incluir los demás géneros (lírico-dramático-didáctico).

La épica es narrativa y sólo en un segundo aspecto tiene una **función exhortativa o didáctica**. Al describir el mundo, este pasa a ser modelo para los contemporáneos.

> *La práctica de la educación en el mundo homérico reposa en el ejemplo (la educación por el ejemplo), la conducta de los dioses y de los héroes ofrece el modelo de vida. Es caballeresco el ideal educativo en Homero* (Larroyo, 1967:133).

En el *género lírico* se manifiesta la subjetividad. El autor expresa sus sentimientos y emociones. Se comunican vivencias y estados anímicos. Los hechos se cantan. *Hesíodo, poeta didáctico* (...) *exalta el trabajo como fin esencial de la Pedagogía* (Larroyo, 1967:133).

El *género dramático* se basa en una representación global y exteriorizada. Los hechos no se relatan, se representan. Su forma expresiva es el diálogo. Aristóteles determina en la Poética dos sub-géneros: tragedia y comedia. En la épica y la lírica tienen su raíz todos los géneros literarios griegos de la época clásica, por medio de cruce o derivaciones.

La poesía épica que se denomina heroica (se refiere a la poesía, en que se narran o cantan hechos grandes o memorables) es una de las bases de la **poesía didáctica**.

> (...) *los cantos heroicos se dirigen, por su esencia misma idealizadora, a la creación de ejemplares heroicos. Su importancia educadora se halla a gran distancia de la de los demás géneros poéticos, puesto que refleja objetivamente la vida entera y muestra al hombre en su lucha por el destino y por la consecución de un alto fin. La Didáctica y la Elegía siguen los pasos de la Épica y se acercan a ella en su forma* (Jaegers, 1957:55).

Es recién en la modernidad que se emplea la palabra "didáctica" para referirse a la enseñanza, es decir, adquiere un sentido específicamente pedagógico.

> *La Finalidad de la Formación del Profesorado, como campo de intervención, es la preparación y el continuo desarrollo de los profesionales de la enseñanza y la enseñanza es, como sabemos, el objeto básico de la DIDÁCTICA* (Montero, 2001:35).

(...) *la didáctica fundamentalmente es una disciplina en torno a la enseñanza* (Furlán, 2000:31-36).

La didáctica: un recorrido histórico

En este recorrido histórico a transitar, los autores que se citan fueron seleccionados considerando sus aportes respecto a la didáctica. Dichos aportes tienen su fundamento en sus ideas y pensamientos respecto al mundo, al hombre, a la sociedad y a la educación.

La mirada que se tiene sobre la educación implica necesariamente su correlativo: la enseñanza. Y es ese el eje fundamental de análisis.

Se caracterizan los movimientos y sus representantes, desde los aportes hacia la didáctica y propuestas de abordajes de su campo.

Las fuentes informativas utilizadas son obras de Historia de la Pedagogía, Historia de la Educación, diccionarios de Pedagogía y de Ciencias de la Educación y algunos textos de los autores más representativos de cada corriente; todos referenciados en la bibliografía del trabajo.

El recorrido histórico propuesto no se realiza desde el aspecto de la historia tradicional, sino desde una genealogía, donde la historia se mira desde una perspectiva crítica.

> *La genealogía parte de un problema o concepto presente y trata de hacer un "mapa,"no de los antepasados sino de las luchas y conflictos que configuraron el problema tal como lo conocemos hoy (...) los materiales históricos (las fuentes, los escritos de época, los análisis históricos) no se revisan con un interés meramente erudito ("para aprender más"), sino con el objeto de comprender cómo se gestaron las condiciones que conforman el presente* (Dussel y Carusso, 1999:27).

Desde esta perspectiva, en el presente capítulo se caracterizan las siguientes etapas / movimientos de la Didáctica: Escuela Tradicional, Escuela Nueva, Pedagogía No-Directiva, Pedagogía Católica, Pedagogía de la Liberación, Corriente Tecnológica, Movimiento de Reconceptualización del Currículum, Escuela Crítica y Didáctica para la Comprensión.

Escuela Tradicional

Se la ubica en el contexto de la modernidad. Este tiempo está marcado por hechos sociales que le dieron una característica paradigmática al proceso de la modernidad. Desde el siglo XV al siglo XVIII, se produjo un conglomerado de fenómenos que lo determinaron, en nada más que trescientos años: el Renacimiento, la Revolución Científica, la Reforma y la Contrarreforma, la Revolución Francesa y la Revolución Industrial.

Los tiempos modernos presentan, como consecuencia de los fenómenos mencionados, una nueva visión del hombre y del mundo (visión antropocéntrica). Se produjo un cambio de paradigma respecto a la edad anterior.

Esta sustitución paradigmática muestra ideales de progreso, una nueva estructura social y, como consecuencia, una nueva cultura, cuyas expresiones así lo daban a conocer: movimientos religiosos que produjeron crisis y rupturas, nuevas miradas al mundo que se expandía, descubrimientos, conquistas y colonizaciones, avances técnicos y científicos, auge de la industria, e ideas de libertad y emancipación.

La ciencia moderna tiene una gran preocupación por el "método". El principio de autoridad es reemplazado por la premisa de que el hombre puede encontrar la verdad por sí mismo. La idea de método como recurso o procedimiento de aplicación de algo prefijado por el cual se obtendría, por inferencia, el resultado esperado.

> *Esta concepción del método observacional (más bien experimental) pasará a los teóricos de la didáctica y al método de facilitación y organización del aprendizaje* (Darós, 1983:384).

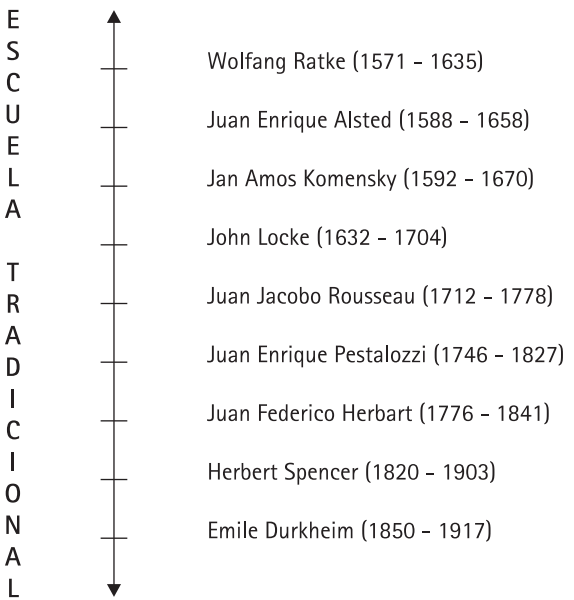
Se entiende por "Escuela Tradicional" al movimiento surgido en el contexto, antes descripto, que dio origen a una práctica educativa con las siguientes características: metódica, ordenada, magistrocéntrica, enciclopédica y verbalista.

El aprendizaje era considerado un proceso repetitivo y la enseñanza una transmisión cultural. La meta era brindar información, en consecuencia, se ponía énfasis en los contenidos. A la instrucción se la consideraba

sinónimo de "formación intelectual" y adquisición de hábitos. A la técnica de transmisión de lo cultural y/o información se la denominaba: "lección". Esta palabra etimológicamente significa "lectura o acción de leer", pero el concepto manifiesta distintos significados según las épocas (Nervi, 1969:31).

> *El momento pedagógico en que el alumno y maestro confluyen en el mismo acto espiritual se denomina lección* (...) *lo importante es que un objeto cultural común –un valor– los una espiritualmente en este momento* (Calzetti, 1957:387).

En la Escuela Tradicional se le llama lección al conjunto de normas y acciones, perfectamente combinadas, para formar una aptitud y un aprendizaje que no sea agobiante para el alumno; por el cual se graba un nuevo conocimiento y se mantienen los ya adquiridos (Berón, 1962: 108).


ESCUELA TRADICIONAL
Wolfang Ratke (1571 - 1635)
Juan Enrique Alsted (1588 - 1658)
Jan Amos Komensky (1592 - 1670)
John Locke (1632 - 1704)
Juan Jacobo Rousseau (1712 - 1778)
Juan Enrique Pestalozzi (1746 - 1827)
Juan Federico Herbart (1776 - 1841)
Herbert Spencer (1820 - 1903)
Emile Durkheim (1850 - 1917)

ESQUEMA Nº 1: Representantes de la Escuela Tradicional

WOLFGANG RATKE

Datos históricos

Pedagogo alemán (1571-1635).

Fue el primero en usar la palabra "didáctica", en el año 1629, como "ciencia y arte de la enseñanza y de los métodos de la instrucción", y en asignarse el título de *didacticus*.

Planteo didáctico

Ratke trata de introducir en la Didáctica los nuevos métodos de investigación de la ciencia. Comienza una etapa donde se vislumbra una preocupación por los problemas de la enseñanza. La enseñanza se orienta siguiendo el principio de "conformidad con la naturaleza" (Sciacca, 1957:311).

Ratke establece que la Didáctica, en tanto que, doctrina de la enseñanza, tiene que tener los siguientes principios:

1. La enseñanza será impartida con orden y siguiendo el curso de la naturaleza: de lo fácil a lo difícil, de lo simple a lo complejo, de lo conocido a lo desconocido.
2. Se aprenderá una cosa por vez, la cual se repetirá constantemente.
3. El aprendizaje se hará al principio en lengua materna, y con posterioridad se estudiarán lenguas extranjeras.
4. Primero la cosa en sí, luego sus formas de ser y usos.
5. El aprendizaje debe realizarse sin violencia (la violencia es contraria a la naturaleza). El maestro sólo debe enseñar.
6. Es necesaria una armonía entre métodos de enseñanza, libros y reglas.
7. Todo por parte. Los procedimientos son: experimento y observación.
8. Solamente las ideas comprendidas (por la inteligencia), son retenidas (por la memoria).
9. Los objetos se presentarán primeramente en forma resumida, luego se desarrollarán más ampliamente (Larroyo, 1981:256).

Un destacado discípulo de Ratke, maestro de Comenio, **Juan Enrique Alsted**, pedagogo alemán (1588-1638), afirmaba: *La Didáctica es el método de estudio para todos y tan necesaria como la carta náutica al marino y la regla y el compás al arquitecto* (Larroyo, 1967:133).

JAN AMOS KOMENSKY (latinizado: JUANNES AMOS COMENIUS y luego JUAN AMOS COMENIO)

Datos históricos

Nacido en Moravia (actual República Checa) el 28 de marzo de 1592 y fallecido en Amsterdan, el 15 de noviembre de 1670. Siendo niño perdió a sus padres y unos parientes se encargaron de educarlo. Era muy estudioso y aplicado. Perteneció a la orden religiosa de los Hermanos Morayos.

Principales obras

Es el gran pedagogo de los tiempos modernos. Autor de innumerables obras, que pueden clasificarse considerando dos aspectos: uno práctico y el otro teórico. Al primero pertenecen los manuales destinados a la práctica docente, y al segundo, los libros que contienen su doctrina respecto a la enseñanza y a la educación.

Entre los manuales se pueden citar: *La Puerta Abierta de las Lenguas* (1631); *Vestibulum, Introducción al Aprendizaje del Latín* (1633); *Atriun, Teoría del Estilo y los Principios de Retórica y la Política* (1651), y *Orbe Ilustrado* (1658). Entre las obras teoréticas se hallan: *La Didáctica Magna* (1628), y *Novísimo Método de las Lenguas* (1628) (Larroyo, 1967:133).

Es por su *Didáctica Magna* que ocupa un lugar de primacía en el pensamiento educativo y pedagógico.

Comenio sigue a Ratke en la consideración que hace de la Didáctica y así lo expresa en su obra, publicada en lengua bohemia en 1628 y en latín en 1638.

La *Didáctica Magna* permitió vulgarizar el término Didáctica, en una obra netamente pedagógica, se podría decir, una Teoría de la Educación.

La misma comprende cuatro partes: I: Concepto, objeto y fines de la enseñanza. La necesidad y difusión de las escuelas (Cap. 1-12); II: Metodología general y especial de las Lenguas y de las Ciencias (Cap. 13-22); III: La formación religiosa, moral y de la disciplina (Cap. 23-26); y IV: La organización del sistema escolar (Cap. 27-33). (Larroyo, 1967:365).

Es esta obra una "caja de herramientas", que a través de normas y explicaciones constituye el esquema esencial de las actividades de enseñanza, que debe realizar un maestro en una escuela. Es un texto enciclopédico. La Pedagogía tradicional nombró a Comenio como el "Padre de la Pedagogía" (Narodoswski, 1999:18).

Planteo didáctico

La Didáctica para Comenio es el arte completo de enseñar todo a todos. El ideal de instrucción está dado por la naturaleza, en consecuencia "el arte de enseñar" debe ser una imitación de esta. El autor expresa que debe formarse al hombre en el aspecto espiritual, pero también en el aspecto temporal y civil.

> (...) *la educación debe formar al hombre, en la totalidad de su ser, de manera que esté a la altura de las funciones que le incumben en esta vida y preparado para la vida eterna* (Comenio, 1976).

La enseñanza debe ser fácil, sólida, rápida y sucinta; y el maestro debe seguir el desarrollo del hombre en sus distintas etapas.

Las etapas o fases del desarrollo son: infancia, pubertad, adolescencia y juventud. A cada una de ellas le corresponde un plan de organización escolar, siendo eje del mismo la graduación y ordenación didáctica. Cada grado debe basarse en el anterior, de manera que la etapa siguiente sea una ampliación y una profundización de lo aprendido en forma elemental en la etapa anterior (Sciacca, 1957:313).

El plan de organización escolar contempla los siguientes *estadios de la educación*, presentados en su *Didáctica Magna*:

1. **Escuela Maternal:** Corresponde a la infancia (antes de los seis años), la madre es la que enseña. Los conocimientos se imparten en el hogar. Se deben brindar los rudimentos de todo conocimiento (plantas, animales, lluvia, agua, uso de las palabras, etc.). En esta etapa se cultivan los sentidos externos.
2. **Escuela Elemental/Vernácula o de la Lengua Nacional:** Corresponde a la niñez (entre los seis y los doce/trece años). Se brinda en cada pueblo. Se le debe dar instrucción en aquellas cosas que pueden ser de utilidad durante su vida: la lectura, la escritura, la aritmética, el canto, la historia, la geografía, los principios de las artes mecánicas, la moral y la religión. Deben cultivarse los sentidos internos, la memoria y la imaginación.
3. **Escuela Latina o Gimnasio o de los Estudios Clásicos (alemán y latín):** Corresponde a la adolescencia, se brinda en cada ciudad. Se debe

dar instrucción en el conocimiento de las cuatro lenguas y base en todas las ciencias y artes. Se enseña a cultivar la comprensión y el juicio.

4. **Academia o Escuela Superior Universitaria:** Corresponde a la juventud y se brinda en cada reino o provincia. Se debe proveer el estudio de cada una de las ramas del conocimiento humano, con textos apropiados a cada etapa. Se enseña a cultivar la voluntad, que es armonizadora, en el proceso educativo (Mayer, 1967:226).

Comenio ofrece en su Didáctica el *método* que deben seguir los maestros para imprimir los conocimientos a sus alumnos.

Las **Reglas del Método** que propone son:

1. Debe enseñarse lo que hay que saber.
2. Lo que se enseñe debe enseñarse como cosa presente de uso determinado.
3. Lo que se enseñe debe enseñarse directamente, sin rodeo alguno.
4. Lo que se enseñe debe enseñarse tal y como es, a saber: por sus causas.
5. Lo que se ofrece al conocimiento debe presentarse primeramente de un modo general y luego por partes.
6. Deben examinarse todas las partes del objeto, aun las más insignificantes, sin omitir ninguna; con expresión del orden, lugar y enlace que tienen unas con otras.
7. Las cosas deben enseñarse sucesivamente, en cada tiempo una sola.
8. Hay que detenerse en cada cosa hasta comprenderla.
9. Explíquense bien las diferencias de las cosas para obtener un conocimiento claro y evidente de todas (Luzuriaga, 1959:60-63).

Algunos aportes de Comenio

- Comienza la tradición de la didáctica como técnica.
- Se sustenta en un proyecto político-social, ya que representó los intereses y propósitos de la burguesía de su tiempo.
- La didáctica surge vinculada a la escuela pública.
- Contribuyó a crear una ciencia de la educación y una técnica de la enseñanza.

- La didáctica se definía como la disciplina pedagógica de carácter práctico y normativo, cuyo objeto es la técnica de la enseñanza; es decir, el conjunto sistemático de principios, normas, recursos y procedimientos específicos que todo docente debe conocer para orientar a sus alumnos en el aprendizaje de las materias, de acuerdo a los objetivos educativos.
- El sentido de la didáctica es facilitar el aprendizaje.

La didáctica es entendida como un arte, como un saber para hacer; como un saber para enseñar y producir algo que, aunque lo produzca el alumno y lo realice imitando la naturaleza y siguiéndola, no se produciría sin la intervención del hombre (Darós, 2000:385).

Enseñar todo a todos no significa, dice Comenio en su obra, que todos deban adquirir el conocimiento de todas las ciencias y todas las artes, por que sería imposible adquirirlo en nuestra vida y tampoco sería de utilidad. Significa que todos deben aprender a conocer el fundamento, la razón y el fin de todas las cosas: instrucción realista (Sciacca, 1957:312).

Por su parte, Díaz Barriga expresa que "el enseñar todo a todos", es la posibilidad didáctica de la enseñanza simultánea. Esto no es sólo un avance metodológico, sino que también implica una visión política de la Escuela. Sería el paso de una enseñanza tutorial de la nobleza feudal a una enseñanza más democrática de la burguesía bajo el lema: Libertad, Igualdad y Fraternidad (Díaz Barriga, 1992:14).

JOHN LOCKE

Datos históricos

Destacado filósofo, médico y pedagogo inglés (1632-1740).

Representante del empirismo, rechaza las ideas innatas y afirma que todo conocimiento procede de la experiencia sensible.

El realismo y el utilitarismo son las características generales de su pedagogía.

Planteo didáctico

Este autor hace de la didáctica una técnica para disponer la mente del alumno de tal manera que pueda aprender cualquier ciencia.

La enseñanza debe partir de la observación directa y la experiencia personal, que permite formar el carácter a través del ejercicio de las facultades mentales. La forma de enseñar es la práctica repetitiva, hasta que se adquiere el hábito, con la realización correcta, bajo la supervisión de un tutor.

El fin de la educación no es adquirir un caudal de conocimientos, sino enseñar cómo se deben emplear las facultades (Larroyo, 1981:257).

> (...) *con el ejercicio del entendimiento se forma el hábito del recto juzgar, con el ejercicio de la voluntad, el hábito del recto obrar, dos cosas necesarias a un miembro digno de una comunidad de ciudadanos libres, independiente y señor de sí mismo, de ningún modo vil y estrecho, ni altivo ni insolente, sin mancha de defecto grave, que tiene un sentido viril de la independencia de la persona, de modo que en cualquier circunstancia no esté dispuesto a consentir sino que está de acuerdo con la dignidad y la excelencia de la criatura racional* (Sciacca, 1957:341).

Locke se opone al verbalismo y condena el aspecto retórico de la escuela humanista.

> (...) *que enseña muchas cosas inútiles y no a conocer el mundo ni a juzgar bien a los hombres, como tampoco a tratar sabiamente con ellos. La instrucción no debe "hacer a los hombres perfectos en alguna ciencia", sino que debe abrirles su mente, para que logren llevar a término todo lo que se propongan* (Sciacca, 1957:342).

Propone una cultura realista y científica que debe ser enseñada, ya que su disciplinarismo didáctico estaba dirigido a formar la clase gobernante de Inglaterra; la disciplina impide la formación de malos hábitos.

Al igual que Comenio, Locke concede un lugar importante a la formación física. Los conceptos de: "Disciplina de las Facultades" y "Libre Desarrollo", deben ayudar al hombre a liberarse de las necesidades de su naturaleza animal. Es este el valor de la educación física. El endurecimiento del cuerpo es la condición indispensable para la salud. Esto lo afirma desde su mirada de médico (Sciacca, 1957:342).

Principales obras

Pensamientos sobre Educación y *Ensayo sobre el Entendimiento Humano.*

JUAN JACOBO ROUSSEAU

Datos históricos

Filósofo y Pedagogo suizo (1712-1778).

Superador del iluminismo, corriente que pone su acento en la razón. Rousseau, en cambio, lo hace en los instintos primitivos de la naturaleza.

El iluminismo ubica en un lugar de privilegio a la Inteligencia, en cambio Rousseau lo hace con la Conciencia: *el sentimiento que es el fondo universal de la humanidad* (Sciacca, 1957:371).

Principales obras

En su obra *Emilio o de la Educación* (1762) refleja su pensamiento, que es el origen del naturalismo e individualismo pedagógico. En esta, expone el proceso de formación de la personalidad individual.

En *El Contrato Social* establece y describe un nuevo modelo de sociedad.

Otras obras son: *La Nueva Eloisa* y *El origen de las desigualdades en el hombre*.

Conceptos fundamentales

La naturaleza se opone a la cultura (civilización), que es la causa de corrupción en el hombre (egoísmo, desigualdades, esclavitud, anulación de la espontaneidad de la personalidad). El concepto de naturaleza significa para Rousseau lo "espontáneo", la "frescura" y la "integridad de todas las fuerzas humanas; si bien en un principio significó el estado primitivo y salvaje de la humanidad.

Al mundo de la cultura (civilización) no se lo puede negar, ya que el hombre es un ser social por naturaleza; por lo cual Rousseau propone instaurar la naturaleza en la civilización y al hombre en la sociedad, construyendo una nueva sociedad.

El Estado está formado por los individuos que lo componen, y se construye una voluntad general que tiende a la utilidad pública. Esa voluntad general expresa lo humano de cada uno de nosotros (pueblo); en oposición a la voluntad de todos, que mira el interés privado siendo suma de voluntades particulares (Sciacca, 1957:370-372).

Planteo didáctico

Afirmó que las técnicas educativas debían adaptarse a la naturaleza del ser. El fin de la didáctica es *impedir que algo sea hecho*, saber emplear los medios educativos para proteger la naturaleza originaria del ser y no para dirigir el aprendizaje (Spencer y Giudice, 1964:7).

El tipo de educación formulado y descrito por Rousseau es la llamada *Educación Natural.*

Por otra parte, introduce en la didáctica las ideas de *Educación Positiva* y *Educación Negativa*. La Educación Positiva es la buena educación. Esta tiende a formar el espíritu, es durable, sigue las disposiciones naturales del hombre, respeta lo espontáneo y autónomo del hombre. La Mala Educación o aspecto negativo tiene que ver con lo artificial de la vida. Es la que se olvida de las costumbres y perfecciona los órganos de los sentidos. En la Educación Negativa, el rol del docente es no anticipar a través de cualquier acción externa el desarrollo natural del niño, se deben respetar las fases de su desarrollo e impedir toda influencia y/u obstáculos que perjudiquen su educación. El docente que propone no es un docente pasivo. *El niño debe recibir las lecciones de la naturaleza y no de los hombres. Define la Educación Negativa como una educación indirecta* (Sciacca, 1957:373).

Propone una educación "paidocéntrica".

Los *principios de la Didáctica* son:

a) Enseñar por el interés natural del niño y no por el esfuerzo artificial.
b) Educación auto-activa.
c) Enseñanza intuitiva.
d) Que el aprendizaje se haga relacionando lo aprendido (principio de la correlación didáctica) (Larroyo, 1967:436).

Se habrá de enseñar el "oficio de ser hombre" (Sciacca, 1957:373).

Toda educación se deriva de tres fuentes: la naturaleza, las cosas y los hombres, y debe darse siguiendo este orden, que es el correcto (Carreño, 2000:21).

> *La educación es efecto de la naturaleza, de los hombres o de las cosas. La de la naturaleza es el desarrollo interno de nuestras facultades y nuestros órganos; la educación de los hombres es el uso que nos enseñan estos a hacer*

de este desarrollo; y lo que nuestra experiencia propia nos da a conocer acerca de los objetos cuya impresión recibimos es la educación de las cosas (Rousseau, 1967:5)

El niño debe vivir, desarrollarse y aprender como tal. Todo saber es una conquista, la educación comienza con el nacimiento. El *proceso educativo* del niño sigue su desarrollo natural, en consecuencia propone las siguientes *fases*:

1. **De los seis primeros años:** El niño tiene más libertad. Conoce por medio de los sentidos y la primera fuente de la educación es la naturaleza.
2. **De lo seis a los doce años:** El niño construye el mundo con los saberes adquiridos en la primera etapa y en esta fase por el contacto directo con las cosas (segunda fuentes de la educación). Trabaja, actúa, corre, se desplaza en un medio con total libertad. El lenguaje es una conquista personal del niño. La disciplina natural (el paso de los días, los límites de la naturaleza...) lo prepara para la disciplina moral.
3. **De los doce a los quince años:** Edad de la instrucción y el estudio. Aprende todo lo que le es útil. La educación debe estimular en el niño la búsqueda en forma autónoma. "No se trata de enseñarle las ciencias, sino de inspirarle el gusto por amarlas y el método por aprenderlas, cuando esté mejor desarrollado" (Sciacca, 1957:376).
4. **Fase después de los quince años:** El niño ya fue educado en el contacto con las cosas. Es joven y ya está en condiciones de comprender las relaciones entre los hombres, el sentimiento, lo moral, lo religioso. Es función del educador impedir que el joven se aleje del orden natural, lo que lleva al amor de sus semejantes, a la piedad, la amistad, la justicia (Sciacca, 1957:374-376).

Algunos aportes de Rousseau

- La didáctica para el docente tiene por función facilitar el desarrollo de la razón del alumno (presentando los objetos adecuados), para que sepa cómo resolver los problemas que se le presentan.

- El método didáctico consiste en la propuesta que el docente realiza con la presentación de los objetos problemáticos ante el alumno, que debe resolver las situaciones, basadas en objetos reales, manejables y útiles.
- La didáctica está basada en el concepto de naturaleza, siendo esta la única autoridad para el desarrollo del hombre (Darós, 2000:388).

La Didáctica se convierte en una tecnología (ciencia y técnica) de facilitación de los aprendizajes, de acuerdo con la capacidad lógica y psicológica del alumno (...) *el docente implementará técnicas apropiadas para que aquellos ordenen su mente* (Darós, 2000:388).

JUAN ENRIQUE PESTALOZZI

Datos históricos

Pedagogo suizo (1746-1827), le dio a la educación un carácter netamente social. Fue el fundador de la Escuela Elemental Moderna.

Conceptos fundamentales

Seguidor de Rousseau, al considerar lo espontáneo y creativo de la educación como autoeducación y el respeto por la naturaleza. Pero avanza en su postura y explica que la sociedad no es la causa de los males, sino un órgano necesario para el desarrollo del hombre.

Los conceptos de naturaleza y sociedad, tan opuestos en la postura rousseniana, se armonizan y relacionan en la postura pestalozziana, al igual que los conceptos de disciplina y libertad.

Educar es promover la libertad, y esto implica necesariamente la disciplina y obediencia. La educación debe tender al concepto ético de persona, favoreciendo la libre espontaneidad y siguiendo el desarrollo individual de la persona.

La educación se propone formar al hombre armoniosamente en todo su ser, y lo prepara para las circunstancias sociales e históricas.

La educación del pueblo no puede prescindir de la disciplina, ya que es en sociedad donde se educa al niño (Sciacca, 1957:418-419). Propone una educación elemental, es decir, una educación natural en el desarrollo de las

disposiciones humanas originarias y esenciales. Educación natural significa educar conforme a las leyes que responden a la espontaneidad del niño (*Ibíd.*).

Planteo didáctico

Integra la teoría y la práctica, la idea y la experiencia. Tiene una visión social de la educación, lo cual fundamenta la educación popular. El niño es para él una unidad vital. Destaca para la enseñanza el empleo de los métodos activos (Carreño, 2000:23).

Valora el arte en la educación de los niños, con una participación en ese ámbito (cantar, ejecutar instrumentos y pintar). Cree que no deben ser simplemente espectadores.

Pestalozzi insiste en la necesidad del trabajo manual, ya que la persona se desarrolla por medio de la cabeza (desarrollo intelectual), por las manos (trabajo manual) y por el corazón (cultivar la capacidad de amar). Además, la religión (entendida como un sentimiento de confianza en Dios) debe ser parte integrante de la educación.

La enseñanza tiene que contemplar una educación que integre: la cabeza, las manos y el corazón, y desarrollarlos en armonía (Mayer, 1967:274-278).

El autor ofrece una serie de *postulados o principios*, tomados de la experiencia y que se aplican a las clases, ellos son:

1. *La actividad es una ley de la niñez; acostumbrar al niño a obrar, educar la mano.*
2. *Cultivar las facultades en su orden natural, desarrollar la mente y luego proveerla.*
3. *Principiar por los sentidos; no decir jamás al niño lo que él pueda descubrir por sí mismo.*
4. *Dividir cada asunto en sus elementos; una dificultad es bastante para un niño.*
5. *Proceder paso a paso y acabadamente. La medida de la instrucción no es la que el maestro puede dar, sino la que el alumno puede recibir.*
6. *Que cada lección tenga un objeto mediato y otro inmediato.*
7. *Desarrollar la idea, dar la palabra que la representa y cultivar el lenguaje.*
8. *Pasar de lo conocido a lo desconocido, de lo simple a lo compuesto, de lo particular a lo general, de lo concreto a lo abstracto.*

9. *Primero la síntesis y después el análisis. No seguir el orden del asunto, sino el de la naturaleza (Senet, 1905:64).*

El maestro tiene que dirigir la atención de los alumnos:
1. ¿Cuántos objetos y de qué clases se presentan ante ellos? (el número).
2. ¿Cómo se muestran? ¿Cuál es su forma? (la forma).
3. ¿Cómo se llaman? (la palabra).

Estos tres pilares son la base de su didáctica (Dussel y Caruso, 1999:117).
Los *momentos de la lección* para Pestalozzi son:

1. La Intuición: Partir siempre de una vivencia intuitiva, de acuerdo al nivel comprensivo y cultural del hombre, utilizando la observación.
2. La Gradación o Reflexión: De la comprensión a la asociación con otros elementos (formación del concepto). Paso de lo concreto a lo abstracto.
3. La Aplicación: Reunir en una totalidad los puntos de vista alcanzados, el alumno pone en práctica lo asimilado en los dos momentos anteriores (Nervi, 1969:34).

Estos tres momentos del método son aplicables, por separado, a los tres aspectos de la vida del hombre: conocer, obrar y querer. Es por eso que Pestalozzi habla de la educación intelectual, técnica y moral (Larroyo, 1981:278-279).

El autor centra su preocupación en el orden que tiene que tener el contenido de la enseñanza. La didáctica, en tanto que instrumento o medio de la enseñanza, debe colaborar en el desarrollo de la capacidad de pensar (Darós, 2000:391).

> *La Didáctica es, pues, una ciencia y un arte que se concreta en un método sistemático y en instrumentos para facilitar, ordenar, acelerar, completar lo que la naturaleza produciría acaso al azar., con dificultades, lentitud y fragmentariedad* (*Ibíd*.).

Obras principales

Cómo instruye Gertrudis a sus hijos. Se trata de un conjunto de cartas sobre educación.

Otras obras son: *Diario pedagógico*; *Leonardo y Gertrudis*; *De la legislación y de las costumbres de los niños* y *Aprendizaje elemental*.

JUAN FEDERICO HERBART

Datos históricos

Filósofo, psicólogo y pedagogo alemán (1776-1841).

En el siglo XIX apuntó al desarrollo de los pasos formales de la enseñanza.

Reivindicar el realismo contra el idealismo y el análisis crítico de la experiencia contra el empirismo son los dos aspectos del sistema de Herbart (Sciacca, 1957:426). Respecto al análisis crítico de la experiencia, considera que los datos-conceptos de la experiencia, deben ser purificados para eliminar sus contradicciones.

Planteo didáctico

Existe una estrecha conexión entre Filosofía y Pedagogía; ya que el valor de la filosofía se revela en la práctica, que es la pedagogía o arte formativo.

La Didáctica o Teoría de la Instrucción comprende dos grandes partes: la doctrina del interés y los pasos formales (Larroyo, 1981:258).

Herbart propone una "Pedagogía del interés", considera que para que la enseñanza sea realmente efectiva debe haber un interés por parte del alumno.

Los *pasos formales* sirven en forma general, para que el alumno pueda apropiarse de cualquier disciplina; son los pasos formales de la enseñanza:

1. **Etapa de la Claridad** (el alumno observa lo que debe aprender) o de la mostración del objeto: Se debe hablar con palabras entendibles para el alumno.

2. **Etapa de la Asociación** (paso de una aprehensión a otra) **o Comparación:** Para que el alumno pudiera establecer relaciones y/o conexiones con su pensamiento. Hoy diríamos globalización del pensamiento. Lo más conveniente para lograrlo, era la conversación.

3. **Etapa de la Sistematización** (comprensión de diversos objetos en relación) **o de la Generalización:** El docente aclaraba conceptos y ordenaba el conocimiento del alumno por medio de la lección.

4. **Etapa del Método** (poder aplicar de y en distintas formas el conocimiento adquirido) **o de la Aplicación:** Los alumnos, a través de sus trabajos, ejercitaban lo aprendido y eran corregidos por el docente (Larroyo, 1967:547).

La táctica de Herbart era para él el diálogo docente-alumno, el interrogatorio docente-alumno, que produjera efectos en las mentes y las almas de los niños. Así, la didáctica herbartiana estaba orientada a un trabajo profundo sobre el niño, reflexionando sobre cómo las operaciones exteriores (enseñanza) desencadenaban operaciones interiores (aprendizaje) (Dussel y Caruso, 1999:127).

Con esto enuncia una didáctica general, que dirige y controla la actividad del aprendizaje. El docente dirige al alumno a la meta. Se observa un riguroso didactismo. La Didáctica pasa a ser una Teoría de la Instrucción. La instrucción es para él todo aquello que se le presenta al alumno como objeto de estudio.

Algunos aportes de Herbart

- Fue el primero en sistematizar una Pedagogía Psicológica.
- Construye una Didáctica fundada en la Psicología.
- Busca el fundamento de la Ciencia de la Educación en la Ética, que fija los fines de la enseñanza y en la Psicología, que brinda los medios y procedimientos para el acto del aprendizaje.
- La construcción de la Pedagogía solo es posible si se fundamenta en la Filosofía, lo cual se considera una garantía para la determinación de la pedagogía como disciplina (Díaz Barriga, 2000:38).
- Existe una estrecha conexión entre Filosofía y Pedagogía; el valor de la Filosofía se revela en la práctica, que es la pedagogía o arte formativo (Sciacca, 1957:427).

Obras principales

Pedagogía General deducida del Fin de la Educación y *Bosquejo para un Curso de Pedagogía*.

HERBERT SPENCER

Datos históricos

Destacada figura del naturalismo y positivismo inglés (1820-1903).
Es el padre de la Pedagogía Positivista.

Planteo didáctico

Considera a la Didáctica como una teoría de la instrucción científica, y le da un valor solamente utilitario (Spencer y Guidice, 1964:8).

Para él, la ciencia es el centro de toda educación. Spencer indica el proceso de aprendizaje y explicita que la enseñanza debe implementarse de acuerdo a los postulados evolucionistas: de lo simple y homogéneo a lo compuesto y heterogéneo; de lo indefinido y concreto a lo definido y abstracto. Así, la educación del hombre debe reproducir el proceso de la historia de la humanidad (Larroyo, 1967:127).

Es necesario que el hombre aprenda todo aquello que es útil para la vida. Los conocimientos dependen de las necesidades que se le presenten al hombre para ser satisfechas. Existe, por lo tanto, una jerarquía de necesidades, que corresponden a las que son satisfechas por las ciencias biológicas, psicológicas y sociales. Estas necesidades se refieren a la conservación, a la crianza de los hijos y a la conservación del orden social. Y luego están las que son satisfechas por la instrucción humanista, que son las que se refieren al ocio de la existencia (Sciacca, 1957:458).

Spencer considera a la educación como una actividad más teórica que práctica y la enseñanza sería, en consecuencia, el medio para facilitar la evolución natural del hombre.

Obras principales

De la Educación Intelectual, Moral y Física, Educación.

EMILE DURKHEIM

Datos históricos

Sociólogo y pedagogo francés (1850-1917).

Creador de la sociología contemporánea.

Ocupó una cátedra de Pedagogía en la Sorbona. Si bien su obra es sociológica, tiene influencia en el ámbito pedagógico.

Conceptos fundamentales

Durkheim da nacimiento a la Sociología de la Educación. Su trascendencia radica en los aportes teóricos a la construcción del objeto específico de la Ciencia de la Educación. Considera a la educación un fenómeno social (Salamón, 1980:6). La Sociología marca los fines de la educación. En consecuencia la educación es una función social.

Revela que la educación es la socialización metódica de las nuevas generaciones. Es por ella que la sociedad perpetúa su existencia (Larroyo, 1981:177). Considera que el objeto de la Sociología de la Educación es describir, analizar e interpretar ese hecho social (educación) en el tiempo (Hubert, 1952:278).

La socialización se realiza a través de un proceso de imposición externa, por el cual el ser social se va moldeando de acuerdo con las necesidades objetivas del contexto. Por medio de la socialización cada grupo generacional transmite los contenidos de su cultura, que varía de una sociedad a otra. Su objeto es extraer un hombre enteramente nuevo: el ser social.

Destaca el concepto de autoridad, siendo este el eje y fundamento de la acción educativa. La autoridad moral es la cualidad esencial del docente. La autoridad implica siempre respeto y confianza. La libertad es hija de la autoridad entendida en forma correcta (Hubert, 1952:281).

> (...) *si los fines perseguidos por la educación son sociales, los medios deben tener necesariamente el mismo carácter (...) las instituciones pedagógicas son a menudo una forma de verdaderas instituciones sociales. Por ejemplo, la disciplina escolar tiene los mismos rasgos esenciales de la disciplina de la ciudad* (Durkheim, 1950:19).

Aportes didácticos

Diferencia la Educación de la Pedagogía. La Educación consiste en hechos y acciones, mientras que la Pedagogía está conformada por teorías o maneras de concebir la educación (Salamón, 1980:8).

> (...) *la pedagogía propiamente dicha, en calidad de "teoría práctica", no tiene por mira "describir o explicar lo que es, o lo que ha sido, sino determinar lo que debe ser". Las teorías pedagógicas "no se proponen expresar fielmente determinadas realidades, sino dictar preceptos de conducta* (Hubert, 1952:278).

Para Durkheim, la Pedagogía no es ciencia; y es por su carácter reflexivo que le compete establecer orientaciones prácticas para la actividad educativa. No se refiere a la didáctica, se le incluye dentro de la pedagogía y en consecuencia se infiere también el carácter normativo de la misma (Díaz Barriga, 2000:136).

A la Pedagogía la ubica en una posición intermedia entre la Ciencia Social de la Educación o Sociología Educacional y el Arte de la Educación, en tanto que teoría práctica. Los problemas que, esta plantea, deben resolverse a través de la investigación histórica y sociológica (Hubert, 1952:277).

Obras Principales

"Educación y Pedagogía" y *"Educación y Sociología"*.

(Ver Anexo Cuadros)

Escuela Nueva

En las primeras décadas del siglo XX, se deja de lado el disciplinamiento y la instrucción para considerar al sujeto que aprende. Así, surge un movimiento que tomó el nombre de Escuela Nueva**.**

Es posible ubicar el inicio de la Escuela Nueva a fines de la década del 40. Este movimiento le dio a la educación, o más precisamente a la enseñanza, un enfoque psicologista o interpretativista.

Se le da una importancia mayúscula al alumno como centro de la actividad del aula. En consecuencia, se hacen relevantes los estudios psicológicos, y más precisamente los que se refieren a la psicología del aprendizaje.

Por el contrario, no se le da relevancia a un método específico, sino a la organización de un programa escolar en su totalidad, atendiendo a las necesidades e intereses de los alumnos (Steiman, 2004:7).

La Escuela Nueva es un movimiento heterogéneo de reforma educativa y de renovación pedagógica, caracterizado por diversas realizaciones, que comparten los siguientes principios fundamentales (Carreño, 2000:32-33):

1. Escuela centrada en el niño y sus intereses (paidocentrismo).
2. Escuela Activa: la idea de actividad es un aspecto. No necesariamente se lo utiliza como sinónimo. Esta idea de actividad supone una nueva concepción de aprendizaje y, en consecuencia, una nueva idea de enseñanza. Propicia la actividad espontánea del niño (en sus intereses e iniciativa) en un ambiente de libertad. Son importantes los aportes de la Psicología Genética y sus investigaciones.
3. Cambios en la relación maestro-alumno: se deja de lado la relación de poder-sumisión. El maestro es un guía orientador y muestra al alumno el camino al conocimiento.
4. Escuela vitalista: la idea de vitalidad está relacionada con la idea de actividad porque –para los pensadores de este movimiento– la vida es acción. El hombre desarrolla su vida en interacción con el medio. La escuela no debe preparar para la vida, sino que ella es la vida misma.
5. Escuela centrada en la comunidad: se establece una nueva dinámica entre los alumnos, que tiene como eje la cooperación, fundamentada en la solidaridad.

Estas ideas están presentes en todos los representantes, pero cada uno le da distinta jerarquía y presencia a las mismas.

Los principios teóricos que fundamentaron el movimiento llevaron a nuevas formas de hacer en lo pedagógico, y surgen métodos de acuerdo a esos principios. Podemos hablar de una verdadera revolución metodológica, que originó reformas en los sistemas educativos, en las teorías que los fundamentaron y, como consecuencia, en las instituciones. Los distintos y nuevos métodos propuestos parten de una concepción de aprendizaje, en tanto proceso de adquisición individual.

Esta es una de las diferencias con la Escuela Tradicional, la cual propone un método único. La Escuela Nueva propone distintas y variadas formas de trabajo.

Lorenzo Luzuriaga (Carreño, 2000:41) clasifica a los *Métodos de la Educación Nueva*, teniendo en cuenta la actividad a que se aplican:

a) Métodos de Trabajo Individual:
   - Método Montessori.
   - Plan Dalton.

b) Métodos de Trabajo Individual-Colectivo:
   - Método Decroly.
   - Sistema de Winnetka.

c) Métodos de Trabajo Colectivo:
   - Método de Proyecto.
   - Técnica de Freinet.

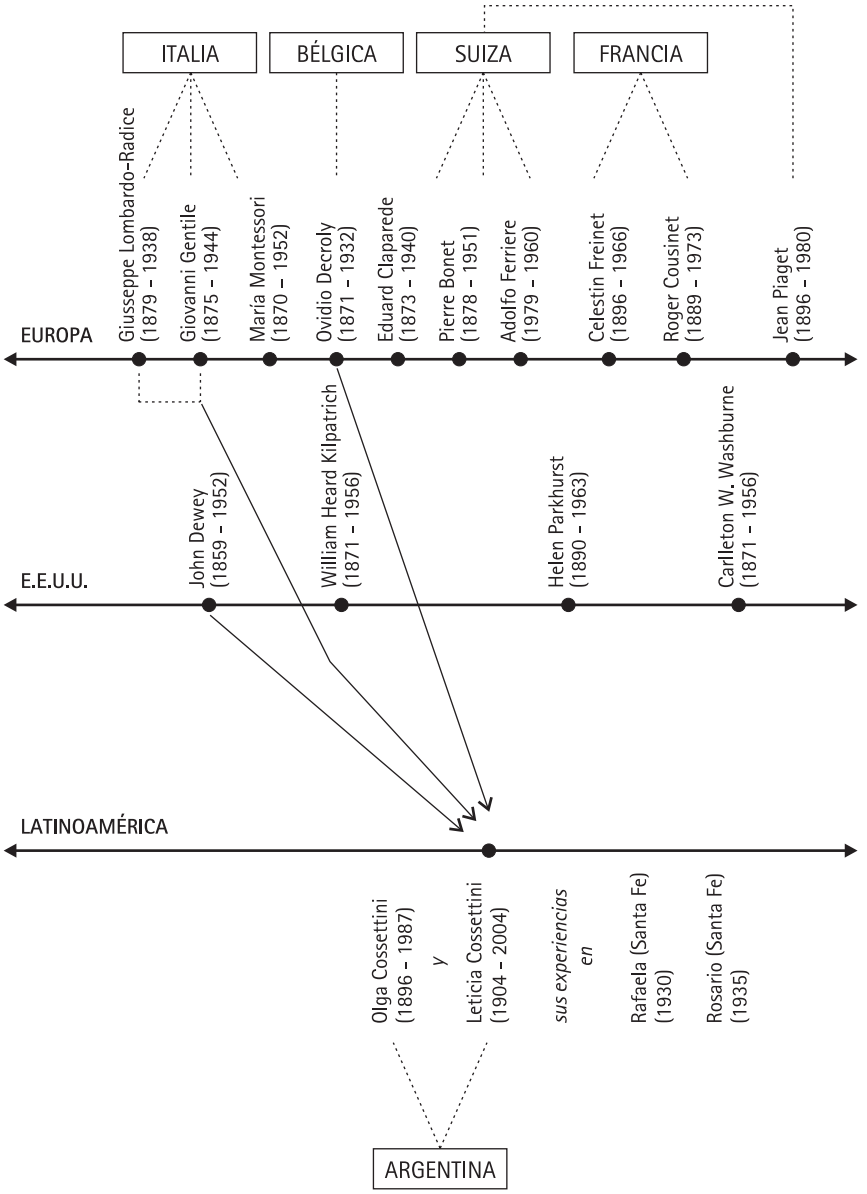
d) Métodos de Trabajo por Grupos:
   - Método de Equipos.
   - Método Cousinet.

e) Métodos de Carácter Social:
   - La Cooperativa Escolar.
   - La Autonomía de los alumnos.
   - La Comunidad escolar.

Adolfo Ferriere, uno de los más destacados representantes, dice:

> (...) *un movimiento de reacción contra lo que subsiste de medieval en los sistemas actuales de enseñanza; contra el formalismo, contra su práctica habitual de desenvolverse al margen de la vida, contra su incomprensión profunda de lo que constituye el fondo y esencia de la naturaleza infantil* (Ferriere, 1982:10).

A continuación, citaremos los principales representantes de esta corriente que hicieron aportes fundamentales a la Didáctica. El orden de presentación de los autores corresponde a los criterios de coetaneidad (tienen más o menos la misma edad) y de contemporaneidad (viven en el mismo tiempo y/o época).



Aclaración: la referencia a Latinoamérica y sus representantes es para destacar la influencia de la Escuela Nueva, en tanto movimiento pedagógico y su repercusión en la práctica docente. En el texto no se explicita, pues ellos aplicaron las teorías de los autores mencionados.

ESQUEMA Nº 2: Escuela Nueva: Representantes

GIUSSEPPE LOMBARDO-RADICE / GIOVANNI GENTILE

Datos históricos

Giusseppe Lombardo-Radice. Educador y pedagogo italiano (1879-1938). Reformador didáctico de primer nivel. Colaborador de Giovanni Gentile (1875-1944) en la Reforma Educativa de 1923 en Italia, la cual comprendía todos los aspectos de la educación: programas, organización, prescripciones didácticas, etc. Gentile era ministro del área y Lombardo-Radice, director general de Enseñanza Primaria.

Planteo didáctico

Para Lombardo-Radice, la Teoría de la Educación y la Historia de la Educación son aspectos de una misma temática; y entre una y otra está la Didáctica, la cual se ocupa de los problemas particulares de la educación, y muestra que cada uno de esos problemas contiene un problema general. Al hallar su solución se superan todos los problemas particulares. Su trabajo se centra en la Didáctica, planteando la renovación de los métodos de enseñanza.

Por su parte, Gentile es un teórico de la Pedagogía, en tanto Teoría de la Educación, que investiga cómo el hombre se supera y la Filosofía le brinda el marco teórico necesario.

> *Ni la Pedagogía se puede separar de la Filosofía, ni la Didáctica (como Tecnología Educativa) puede tener entidad propia cuando se trata de un arte o de un ejercicio de autoeducación o de transferencias educativas personales* (Noro, 2005:103).

Su obra pedagógica más importante es *Sumario de Pedagogía General de la Educación*.

Lombardo-Radice, apoyado en la pedagogía de Gentile, elaboró los planes de la reforma. Los métodos y normas didácticas son líneas generales de acción, que el maestro utiliza agregando su experiencia, la cual permite re-crearlos (Larroyo, 1967:798-711).

> *Esta Didáctica pretende ser, por tanto, un organismo de ideas, no una compilación de resultados logrados por otros* (Lombardo Radice, 1933).

JOHN DEWEY

Datos históricos

Filósofo y pedagogo norteamericano (1859-1952). Su Pedagogía es pragmática, instrumentalista, psicologistica, social y democrática. Funda la Escuela Experimental de Chicago.

Se opone a Herbart quien proponía la "educación por la instrucción" y sostiene, en cambio, "la enseñanza por la acción". De esta manera, formula un concepto pragmático de la Didáctica.

El aprendizaje deja de ser mecánico y formal, pero no por eso desordenado. La enseñanza se determina en base al "interés productivo del niño", en su libertad e iniciativa para el progreso social (Larroyo, 1967:628).

Planteo didáctico

La didáctica pragmática tomó el nombre del instrumentalismo y del experimentalismo. Esto se dio por el auge del método experimental, en el campo de las ciencias físicas, que pasó al campo pedagógico (Larroyo, 1981:75).

Dewey propone un *nuevo método de enseñanza* fundamentado desde la Filosofía. Este método responde a la pregunta: ¿cómo pensamos? Él dice que hay dos respuestas: lo hacemos a través de las ideas de otro o buscamos la verdad, asumiendo un compromiso. El método que propone se denomina "Método de Problema", parte de la actividad del niño y está estrechamente vinculado a ella.

El "aprender haciendo" es el principio fundamental de su pedagogía.

El método tiene cinco etapas ordenadas, que son las siguientes:

1. Situación problemática (es el punto de partida).
2. Búsqueda de soluciones (recopilación de datos sobre el problema).
3. Observación de lo obtenido y búsqueda de solución (análisis del material recogido).
4. Formulación de una hipótesis.
5. Sometimiento de la hipótesis a prueba de la experiencia. Si la hipótesis es acertada, se resuelve el problema. De lo contrario, pasa a ser un elemento más de conocimiento y se redacta una nueva hipótesis.

Estos cinco pasos constituyen: el acto de pensar, el método general de la investigación y el método de aprendizaje del alumno.

Dewey explica que el error más grande en la enseñanza es la separación entre el saber y la aplicación de ese saber, y esa fue la falla de los métodos de su época. No debe haber separación entre los fines y los medios; ya que un programa es el medio para realizar los fines. De esta manera, le da importancia al trabajo manual (jardinería, costura, cocina...), que puso en práctica en su escuela de Chicago.

El aprendizaje implica experimentación constante y búsqueda de lo desconocido. El enseñar es una búsqueda científica que no necesita de motivación externa (Carreño, 2000:37-38).

Dewey sentó las bases de transformación de la Didáctica en Tecnología Educativa.

> *La Didáctica trata de organizar este proceder (enseñanza-aprendizaje), y en cuanto es una tecnología implica una lógica o una técnica y un arte; en otras palabras implica una concepción de persona, de la instrucción, de qué es saber, de qué es inteligencia y del modo de favorecer el aprendizaje con la enseñanza. Esta concepción permite elaborar una ciencia de facilitación del aprendizaje, que se llama Didáctica, y un método (técnica o arte) para proceder a facilitarlo* (Darós, 1983:491).

El método didáctico facilita el aprendizaje, es una guía; pero es el docente el que elige y ordena su implementación. La Didáctica no es solamente el uso práctico de procedimientos, sino, que esos procedimientos hacen referencia a una teoría que los fundamenta (Darós, 1983:492).

Principales obras

Mi Credo Pedagógico; Escuela y Sociedad, *La Escuela del Porvenir*; *Democracia y Educación* y *Cómo pensamos*.

MARÍA MONTESSORI

Datos históricos

Médica y pedagoga italiana (1870-1952). Parte de la psicología positivista y asociacionista. Le da gran importancia a lo biológico, basando su pedagogía en la autoactividad.

Planteo didáctico

Autora de un fuerte planteamiento didáctico, defiende la libertad en la educación, a la que considera el centro de la misma. Busca que los niños adquieran autonomía, siendo esta la adquisición de hábitos de orden escolar y social. Le da un papel importante al ambiente donde se desarrolla el aprendizaje y resalta el valor pedagógico del clima de la clase.

La didáctica es una ayuda a la actividad que realiza el alumno, en tanto que protagonista del proceso enseñanza-aprendizaje.

La didáctica de la Dra. Montessori se apoya en:

1. El ambiente con objetos didácticos.
2. Adecuación a las necesidades del alumno (psicológicas y/o personales).
3. Alumno protagonista: la espontaneidad, la libertad y la responsabilidad son ideas ejes (Darós, 1983:508).

> *La función de la Didáctica se pone al servicio de la persona autónoma cuando posibilita un gradual y creciente ejercicio de la actividad personal ordenada y eficiente* (*Ibíd*.).

Montessori fue la primera pedagoga que de manera metódica incorpora un círculo creciente de experiencias que se adquieren a través de los sentidos. El *método montessoriano* se sirve de un nutrido material didáctico, a través del cual se desarrollan las funciones motrices e intelectuales; su construcción se realiza a partir de experiencias simples y concretas.

El material didáctico, adecuado lógica y psicológicamente, favorece y facilita que el niño adquiera y domine una forma de proceder basada en un orden creciente de complejidad (de lo simple a lo compuesto, de lo concreto a lo abstracto). El material propuesto garantizaba la curiosidad y el interés del alumno (Darós, 1983:509).

> *El material didáctico consiste en objetos ordenados lógicamente y graduados auto-correctores de errores. Para ejercicios motrices, sensoriales y cognitivos* (*Ibíd*.).

El éxito del método se basaba en el espacio: nueva propuesta del aula (muebles, objetos...) y los materiales didácticos. El docente ayuda, facilita, prepara el ambiente y enseña a usar el material didáctico.

En 1907 Montessori funda "La Casa del Niño", para infantes sin dificultades en el aprendizaje, de tres a siete años. Su objetivo era atender a los niños con problemas sociales y económicos pertenecientes a familias que no pudieran hacerse cargo de su educación. De esta manera, la Dra. Montessori pone en práctica su propuesta didáctica (Sciacca, 1957:495).

Principales obras

En *El Método de la Pedagogía Científica* sostiene que la maestra ha de ser sustituida por el material didáctico, el cual permite que el alumno corrija los errores y se eduque a sí mismo (autoeducación).

Otras obras son: *Antropología Pedagógica, Manual Práctico del Método,* y *La Auto-Educación en la Escuela Elemental*.

OVIDIO DECROLY

Datos históricos

Médico y pedagogo belga (1871-1932).

Aporte didáctico

Muestra que la mente del niño realiza una actividad sincrética: percibe, siente, piensa y se expresa en términos de totalidad (globalización). En consecuencia, los programas de enseñanza deben mostrar áreas y no disciplinas aisladas unas de otras.

Propone un método de ideas asociadas o "Centros de Interés". Toma el concepto del "interés" del niño, ya establecido por Dewey y en base a él organiza su método. En esta propuesta se agrupan conocimientos teniendo en cuenta las necesidades psicológicas del alumno.

Los "Centros de Interés" tienen que estar basados en las necesidades de los alumnos: alimentación, higiene, protección, juego, trabajo recreativo, cultural y social. Estas necesidades se desarrollan en el niño en relación con los distintos ambientes: humanos (familiar, escolar...), vivientes (mundo animal, mundo vegetal...) y no vivientes (sol...).

El método didáctico consta de tres pasos (Larroyo, 1967:641):

1. Observación de las cosas y objetos.
2. Asociación de lo observado.
3. Expresión del pensamiento (utilizando diferentes medios: lenguaje, dibujo, trabajo manual, etc.).

El Dr. Decroly hace de la escuela un ambiente de vida en el cual el niño organiza una actividad personal: *La escuela para la vida, por medio de la vida misma*.

Principales obras

La Función de la Globalización y la Enseñanza e *Introducción a la Pedagogía Cuantitativa*.

WILLIAM HEARD KILPATRICK

Datos históricos

Pedagogo estadounidense (1871-1956). Colaborador, discípulo y continuador de la obra de Dewey. Defensor de la democracia, la que permitirá organizar la sociedad, respetando la personalidad de sus integrantes. El desarrollo de la personalidad posibilitará la educación.

Aportes didácticos

En 1918 propone el "Método de Proyecto". El proyecto como método didáctico es una actividad intencionada en la que los alumnos realizan una tarea en un ambiente natural, integrando o globalizando la enseñanza. Se favorece la libertad y la actividad, y se orienta con sentido la tarea educativa. Toda educación tiene como sustento la auto-actividad que se realiza con entusiasmo y sentido.

Al Método de Proyecto no siempre se lo consideró de la misma manera, pero se puede determinar que es una unidad de actividades de enseñanza, con un propósito determinado, constituido por un problema, orientado hacia objetivos y que el alumno plantea y resuelve de modo semejante a la vida diaria.

Kilpatrick clasifica los proyectos en cuatro grupos (Larroyo, 1981:493-494):

1. De producción.
2. De consumo (se aprende a utilizar algo ya producido).
3. Para resolver algún problema.
4. Para perfeccionar una técnica.

Todas las actividades escolares se pueden llevar a cabo siguiendo este método.

Su obra principal fue *Filosofía de la Educación* (1951).

EDWARD CLAPAREDE

Datos históricos

Psicólogo y pedagogo suizo (1873-1940). Representa la tendencia psicológica en la Pedagogía. Es defensor de la "Escuela Activa" y seguidor del pensamiento de J. Rousseau.

En 1912, junto con Bonet, fundó el Instituto J. J. Rousseau de Ginebra, mas tarde "Instituto de Ciencias de la Educación", que hoy es la Facultad de la Universidad de Ginebra.

Dicho Instituto fue dirigido por E. Claparede, A. Ferriere y J. Piaget. Sus directivos fueron reconocidos por sus ideas afines a M. Montessori y O. Decroly. Esta tendencia es valorada y seguida por R. Cousinet, C. Freinet y J. Bruner (Darós, 1983:445).

Planteo didáctico

Claparede fue uno de los impulsores de la Psicopedagogía. Propuso el concepto de "Pedagogía Funcional", que está basado en las necesidades e intereses del niño. También considera que toda actividad surge por una necesidad (Luzuriaga, 1980:243).

Por otro lado, pretende establecer leyes del comportamiento en relación con la significación (interés) y adaptación al medio físico o social; e intenta proporcionar una base científica a la Pedagogía.

La Didáctica debe tener en cuenta las técnicas mentales propias del niño y sustituir el punto de vista lógico por el punto de vista psicológico y genético (Claparede, 1965:83).

Propone un *Sistema de Grupos Móviles*, en los cuales se consideren las diferencias individuales. Los grupos se constituyen respetando las disposiciones de los alumnos; esto permite construir clases móviles.

Las clases móviles están a cargo de distintos docentes y los grupos varían según las materias. Se tienen en cuenta los distintos tiempos de aprendizaje y en consecuencia los distintos ritmos didácticos (Larroyo, 1967:647).

Claparede desea que la didáctica sea el instrumento con el cual se realizan, en la situación escolar, los grandes ideales o finalidades de la educación (...) La didáctica tiene sentido si favorece con sus recursos la realización de esos deseos, adaptando los procesos mentales a ellos (Darós, 1983:501).

Principales obras

Psicología del Niño, Pedagogía Experimental y *Educación Funcional.*

PIERRE BONET

Psicólogo y pedagogo suizo (1878-1951). Fue el que propuso el término de "Educación para la Escuela Nueva".

ADOLFO FERRIERE

Datos históricos

Educador y pedagogo suizo (1879-1960). Uno de los principales difusores y teóricos de la Escuela Nueva. Su pedagogía fuertemente imbuida por Rousseau, Montessori, Decroly y Dewey.

En 1899, Ferriere crea la Oficina Internacional de las Escuelas Nuevas, la cual dirige, con sede en Ginebra. Sus funciones eran contactarse con las instituciones pertenecientes a este movimiento, dar a conocer sus experiencias, estimular el perfeccionamiento de los métodos aplicados, organizar las

comunicaciones en torno a la Escuela Nueva, editar una revista e interceder ante los distintos gobiernos para lograr el progreso en la legislación escolar.

Planteo didáctico

El programa de la Escuela Activa que propone, debe partir de los intereses psicológicos y naturales del niño. Con el trabajo en la escuela, el niño se apropia de lo que aprende y así lo asimila (Larroyo, 1967:634). *Ferriere concibe a la Didáctica* (...) *como la facilitadora de la plena eclosión o floración de las facultades sanas de cada niño* (Darós, 1983:503).

El método didáctico propuesto se basa en los intereses biológicos del niño, los cuales fundamentan los psicológicos (*Ibíd.*).

Ferriere tiene en común con Decroly, las ideas que siguen:

- Interés del niño.
- Necesidades del alumno.
- El método de trabajo.
- La individualidad del alumno y su relación con las actividades propuestas.

A diferencia del Dr. Decroly, Ferriere propone:

- Una forma menor de exigencia sistemática, no forzada, programada.
- El interés hacia los centros y las actividades que provocan el aprendizaje deben darse siguiendo sus necesidades.

Se infieren dos nociones claves:

1. Las actividades propuestas deberán organizarse en torno al grupo y sus características.
2. El progreso educativo, posibilitará el progreso social y su inserción. (Sciacca, 1957:501).

Principales obras

Proyecto de la Escuela Nueva, Transformemos la Escuela y *La Escuela Activa*.

CELESTIN FREINET

Datos históricos

Educador francés (1896-1966). Es el representante de la Escuela Nueva y el que más ha influido en la educación contemporánea.

Planteo didáctico

Su propuesta educativa se basa en la Pedagogía Activa, centrada en los intereses de sus alumnos –Pedagogía Popular– y la Educación por el Trabajo.

Freinet considera que el trabajo en la escuela es un elemento constitutivo de la actividad educativa y no un auxiliar de esta, se encuentra integrado a ella (Carreño, 2000:92-95). La Didáctica debe guiarse por el trabajo, que es productivo y expresivo.

La actividad escolar se debe organizar por el trabajo cooperativo. Sólo por el trabajo se logra adquirir técnicas y/o estrategias de organización sistemática que permiten construir la vida.

La idea de orden y disciplina se concibe junto a la idea de trabajo (Darós, 1983:514).

> (...) *atribuye al trabajo capacidad social y formativa, considera que es motor del progreso y de la dignidad, símbolo de la paz y de fraternidad. Esto no supone, sin embargo, que las actividades manuales dejen en segundo lugar al esfuerzo intelectual y artístico, ni que se oriente hacia un trabajo productivo prematuro.*
>
> *El trabajo en la escuela, según este autor, se basa en la idea de que "no hay en el niño necesidad natural de juego: no hay sino la necesidad de trabajo, es decir, la necesidad orgánica de gastar el potencial de vida en una actividad a la vez individual y social, que tenga un fin perfectamente comprendido, a la medida de las posibilidades infantiles* (Carreño, 2000:95).

Su método de enseñanza está centrado en el uso de la "Imprenta en la Escuela". Tiene su fundamento en el principio de cooperación y el sistema de tarjetas de trabajo de Winnetka. Elimina los libros de texto y en su lugar propone los trabajos realizados por los alumnos, donde los chicos expresan lo que aprenden con esfuerzo y colaboración (Larroyo, 1981:522).

Su preocupación por atender a todos los alumnos lo llevó a buscar estrategias didácticas que le permitieran lograr los objetivos propuestos. Surgen así la Imprenta Escolar, el Texto Libre y la Correspondencia entre escuelas.

La Imprenta es la estrategia que complementa el texto libre y permite su impresión. El Texto Libre es una expresión literaria, es una composición oral o escrita que se va conformando de manera espontánea, por los temas planteados por los alumnos y que provienen de su propia realidad.

Esto se complementa con la Correspondencia Inter-escolar, por medio de la cual los alumnos se ponen en contacto con chicos de otras realidades y ámbitos; siendo esta una forma de enriquecimiento y conocimiento para el alumno (Carreño, 2000:94-95).

Posteriormente fueron surgiendo otras técnicas: el Fichero Escolar, la Bibliografía de Trabajo, el Diccionario Cooperativo.

Su principio pedagógico es: el cultivo de los medios de expresión con la máxima libertad posible.

Freinet aporta a la Escuela para el Pueblo una institución que enseñe y sirva para actuar en la sociedad, lo cual se percibe en las ideas que él propone de: Asamblea, Diálogo y Formación Grupal.

Él denominó "escolasticismo" a las deficiencias de la enseñanza tradicional, la que lleva al alumno al verbalismo artificial, al alejamiento de la vida y del medio, a la repetición memorística, y a la falta de interés por el aprender.

Principales obras

Parábolas para una Pedagogía Popular y *Técnicas Freinet en la Escuela Moderna.*

ROGER COUSINET

Datos históricos

Educador y pedagogo francés (1889-1973).

Planteo didáctico

Creador del método de "Trabajo libre por grupos", en el que se trata de poner al niño en condiciones de actuar, el cual está fundamentado en la vida social de los grupos.

La clase se distribuye en grupo, dejando libertad a los niños para integrarlos.

El ambiente de trabajo es libre, y el mobiliario permite las acciones de los grupos que se manejan con total independencia.

El trabajo se realiza en tres sectores o áreas globalizadas: trabajo científico, trabajo histórico y trabajo plástico. Es una actividad espontánea y personal, una disciplina libre y eficaz, siendo el respeto para la tarea de todos el eje de la actividad. Cada grupo realiza su trabajo por interés y gusto (Larroyo, 1981:493-494 y 513).

Cousinet sostiene que los métodos activos no son propios de la enseñanza, sino del aprendizaje, los mismos son para el alumno y no para el maestro. Los métodos activos son instrumentos de trabajo para que el alumno pueda servirse de ellos para aprender, en oposición a los métodos didácticos que son instrumentos que utiliza el docente para enseñar.

La Didáctica mantiene su carácter normativo instrumental, se constituye una disciplina de la enseñanza, y se determinan principios metódicos que regulan el aprendizaje y lo garantizan (Steiman, 2004:19).

> *Cousinet sostuvo que hay dos guías en la acción de enseñar y aprender: a) las necesidades del niño; b) las actividades ordenadas por la motivación del niño que busca la satisfacción de su necesidad y no regidas por un orden exterior (o programa). El docente debe prever y proveer los medios para esta actividad, y el alumno debe ejercerlos* (Darós, 1983:511).

Principales obras

¿Qué es la Educación Nueva? y *La vida social de los niños*.

HELEN PARKHURST

Datos históricos

Docente norteamericana (1890-1963).

Planteo didáctico

Creadora del Plan Dalton (Dalton Laboraty Plan - 1920). Este plan es para aprender, y no para enseñar, de acuerdo al ritmo de cada alumno.

La propuesta está basada en tres ideas claves:

1. Libertad de los alumnos (que fundamenta la individualidad, la responsabilidad y la socialización de la tarea escolar).
2. Comunidad de vida (necesidad de colaboración de todos los miembros).
3. Conocimiento de los objetivos y presupuesto de tiempo (requiere orden y trabajo conjunto y cooperativo entre docentes y directivos).

El alumno regula su actividad de acuerdo al fin y sus dificultades. Las aulas se transforman en laboratorios, en cada una se trabaja una materia, y al frente hay un docente especializado (Spencer y Giudice, 1964:140). El control de las actividades es realizado por los pares.

El Plan Dalton surge de la escuela montessoriana, la diferencia con este es la edad de los alumnos. Los destinatarios del Proyecto de trabajo de Montessori son los niños y el plan de Parkhurst se aplica a grupos adolescentes.

CARLETON W. WASHBURNE

Datos históricos

Educador estadounidense (1889-1971).

Planteo didáctico

Fue el creador del "Sistema Winnetka" (ciudad de Chicago) y se desempeñó como director de las escuelas de la ciudad. El método propuesto es semejante al Plan Dalton, pero con un carácter más colectivo, ya que los alumnos realizan trabajos en común. El Sistema consiste en organizar los programas escolares por medio de unidades o bloques de trabajo.

Cada alumno lo lleva a la práctica según su ritmo, empleando una serie de recursos: libros, tarjetas, folletos, etc.; que los alumnos manejan libremente.

El docente guía el proceso del alumno y aplica una serie de pruebas o test, por los cuales realiza el control de adquisición de contenidos y acciones alcanzadas. Dichas pruebas permiten a los alumnos superar las distintas unidades o bloques y poder pasar a la siguiente (Larroyo, 1967:666).

JEAN PIAGET

Datos históricos

Psicólogo suizo (1896-1980) discípulo de Claparede. Fue un teórico de la inteligencia, la lógica y la epistemología. Elaboró una amplísima obra sobre los orígenes y desarrollo de la inteligencia humana.

Aportes fundamentales a la Didáctica

Defensor de la Escuela Activa, en oposición a la Escuela Tradicional. La acción, la creatividad, el trabajo del alumno a través de la experimentación, el juego y la actividad grupal son sus pilares.

La Teoría Psicogenética no es una teoría pedagógica, pero es un aporte fundamental para el docente. Piaget describe y caracteriza cómo constituye el conocimiento el sujeto que aprende. El objeto de la Psicología Genética es el sujeto que conoce.

> *Cuando la Escuela Activa pide que el esfuerzo del alumno salga del mismo alumno y no le sea impuesto; y cuando le pide que su inteligencia trabaje realmente sin recibir los conocimientos ya preparados desde afuera, reclama, por tanto simplemente, que se respeten las leyes de toda inteligencia* (Piaget, 1973:133).

Piaget define a la Inteligencia como:

> (...) *la adaptación por excelencia, el equilibrio entre una acumulación continua de las cosas a la propia actividad y la acomodación de esos esquemas asimiladores a los objetos* (Piaget, 1973:182).

La adaptación es un interjuego entre la asimilación (incorporación de lo externo a la propia estructura) y la acomodación (modificación de los esquemas del sujeto/ transformación para acomodarse a la nueva situación).

El desarrollo de la inteligencia se logra a través de la actividad personal del sujeto. La acción es la que constituye todo conocimiento. Este es interactivo y es producto de los aportes del medio y del sujeto. Cuando el autor habla de acción se refiere al acto por el cual se transforma la realidad y se le da u otorga un significado.

El desarrollo cognitivo es constructivo, no lineal, y pasa por momentos o etapas de re-organización. Para lograr ese desarrollo, la escuela juega un papel importante, ya que ella puede favorecer o ignorar ese desarrollo.

El desarrollo mental está determinado por una serie de factores, ellos son:

1. El crecimiento orgánico.
2. La experiencia y la ejercitación (tiene que ver con las acciones), y la interacción con el mundo físico.
3. Las interacciones con el medio y la transmisión social (aquí se ubica el aprendizaje escolar).
4. La equilibración, en tanto mecanismo por el cual da una respuesta a las situaciones.

Como el sujeto reacciona ante determinados conflictos, estas reacciones son propias y personales. No hay un plan determinado, cada acción del sujeto es un avance y se apoya en la anterior.

Para Piaget, lo afectivo es fundamental en el desarrollo del conocimiento. *Toda la psicología de la inteligencia descansa sobre el interés. El interés es el aspecto dinámico de la asimilación y acomodación* (Darós, 1983:484).

La Didáctica tiene que seguir las leyes del desarrollo mental, si esta considera a la psicología genética puede ser un elemento que favorece el crecimiento; con la elaboración y aplicación de técnicas educativas (Darós, *Ibíd*).

(Ver Anexo Cuadros)

Pedagogía No-Directiva

CARL R. ROGERS

Datos históricos

Psicólogo y psicoterapeuta (1902-1987). Propone una Pedagogía basada en la Psicología Humanística.

La Psicología Humanística surge como reacción al Psicoanálisis y al conductismo en los Estados Unidos, entre las décadas del 50 y del 60.

Son representantes de esta corriente los norteamericanos Allport, Rogers y Maslow, entre otros. Se considera entre sus antecedentes al alemán E. Fromm.

La Psicología Humanística o Existencial (la psicología del "ser" y no del "tener") sostiene una concepción de hombre responsable de sí mismo, creativo, libre y consciente. Su meta es que la persona construya su modo de vida, siendo el arquitecto de su realización personal.

Planteo didáctico

Rogers desarrolla su teoría desde la Psicología y desde lo terapéutico. Sus ideas fueron llevadas al campo pedagógico y al ejercicio de la docencia, y están expuestas en su obra *Libertad y Creatividad en Educación*.

La Pedagogía de la No Dirección no es ausencia de actividad y tampoco indiferencia. Sino que se refiere a una intervención adecuada a las necesidades del alumno y a brindar orientación y facilitar el aprendizaje.

La pedagogía que propone está centrada en ayudar a los alumnos para que ellos decidan lo que son y lo que quieren llegar a ser (Palacios, 1979:109).

> *La Educación es un proceso que cada persona, como organismo constructivo y confiable, realiza. La educación es el proceso de convertirse en persona* (Darós, 1983:453).

El docente es el facilitador del aprendizaje, idea que surge desde el rol del terapeuta, que actúa como facilitador del cambio del cliente y no como agente de cambio.

El *aprendizaje* centrado en la persona considera a los alumnos como autores de su aprendizaje, el mismo es llevado a cabo en forma individual o en grupo y en un ambiente de libertad. El ambiente tiene que poseer características de facilitador de aquel. Es un aprendizaje auto-iniciado, guiado por la autodisciplina y la responsabilidad del cada uno.

Existe un compromiso personal donde se ponen en juego elementos afectivos y cognitivos. Al ser personal, los tiempos no son uniformes. Dicho aprendizaje es vivencial y significativo. Es el fundamento de la concepción del aprendizaje significativo postulado en la actualidad (Carreño, 2000:116).

Para Rogers, al igual que en la Escuela Nueva, la enseñanza es considerada desde su postura facilitadora. Esta se centra en el alumno y en su aprendizaje y para lograrlo se parte de las necesidades del mismo.

Su postulado de base es la confianza en las posibilidades del alumno. El aprendizaje es adquirido si el ambiente lo posibilita.

El ambiente debe tener, a su criterio, las siguientes características:

- Empatía.
- Autenticidad.
- Concepción positiva de las relaciones humanas.

La Empatía es la *actitud de ponerse en el lugar del otro, de ver el mundo desde el punto de vista del estudiante, es casi inaudita en el aula tradicional, donde es posible escuchar miles de interacciones sin encontrar un solo ejemplo de comunicación clara, sensible y empática. Pero cuando esto ocurre tiene un efecto de total liberación* (Rogers y Freiberg, 1996:189).

La Autenticidad se da cuando *el facilitador es una persona auténtica, obra según es y traba relación con el estudiante sin presentar una máscara o fachada, su labor será proclive a alcanzar una mayor eficiencia* (...) *Significa que va al encuentro del alumno de una manera directa y personal, estableciendo una relación de persona a persona. Significa que es él mismo, que no se niega* (Rogers y Freiberg, 1996:185).

La concepción positiva de las relaciones humanas, se produce cuando el acercamiento se da sin condicionamientos previos o prejuicios. Cuando una experiencia de otra persona me afecta de manera positiva se produce un estado afectivo de agrado, un sentimiento de consideración al otro y viceversa.

El acto educativo es un acto no individual, implica una actitud relacional, las interacciones y relaciones entre los que participan de la misma los modifica totalmente. De esta manera la noción de grupo se transforma en una comunidad de aprendizaje (Palacios, 1979:220).

Aporte a la Didáctica

(...) la didáctica, en el pensamiento de C. Rogers, puede reducirse al método de facilitar lo mejor posible cualquier aprendizaje, sea creando un clima psicológico eficaz –empatía–, sea ofreciendo recursos diversos según

los casos. El docente y la escuela no deben preocuparse por establecer un método didáctico, sino más bien de instaurar la capacidad de cambio, sin la cual es imposible todo aprendizaje concreto (Darós, 1983:524).

La idea de cambio es fundamental para la educación en la actualidad. La didáctica debe procurar el cambio, sólo así hay aprendizaje verdadero, valioso y vivencial.

El cambio se logra en un *clima* de libertad, entendida esta como situación que facilita el docente, en la cual se tienen en cuenta los siguientes condicionantes:

1. La libertad estará de acuerdo al grado de compromiso de quien la otorga.
2. A las circunstancias de la vida.
3. A la edad del alumno.
4. A sus necesidades.
5. A la institución.
6. Al sistema donde se lleva a cabo.

Sólo son educadas las personas que han aprendido cómo aprender, que han aprendido a adaptarse y cambiar, que advirtieron que ningún conocimiento es firme, que sólo el proceso de buscar el conocimiento da una basa para la seguridad (Rogers y Freiberg, 1996:184).

(Ver Anexo Cuadros)

Pedagogía Católica

En la Doctrina de la Iglesia, educar es una actividad humana, pero al mismo tiempo adquiere dimensiones de vocación divina.

La educación esencialmente consiste en la formación del hombre tal cual debe ser y cómo debe portarse en esta vida terrena para conseguir el fin sublime para el cual fue creado (Miozzo, 1967:283).

La Escuela Católica es lugar de encuentro vivo con el patrimonio cultural y es su responsabilidad manifestar la dimensión ética y religiosa de la cultura. También le compete la elección de los valores de vida, los valores perennes y atención a los problemas de la comunidad.

En la Escuela Católica Cristo es el Centro y Fundamento de la acción pedagógica. El saber es una verdad que hay que descubrir. Las distintas materias son expresión del espíritu, y a través de su descubrimiento de la verdad se orienta a la persona a la búsqueda de la verdad total (Equipo de Educación de la Conferencia Episcopal, 1978:9-13).

> (...) *el maestro se encuentra en las mejores condiciones para guiar al alumno a profundizar la fe y, al mismo tiempo, para enriquecer e iluminar el saber humano con los datos de la fe.* (...) *El maestro, preparado en la propia disciplina, y dotado además de sabiduría cristiana, transmite al alumno el sentido profundo de lo mismo que enseña, y lo conduce, trascendiendo las palabras, al corazón de la verdad total* (*Ibíd*).

En *El Laico Católico*, documento de La Sagrada Congregación, se resume la función del laico con las siguientes palabras:

> *Como resumen puede decirse que el educador laico católico es aquel que ejercita su ministerio en la Iglesia viviendo desde la fe su vocación secular en la estructura comunitaria de la escuela, con la mayor calidad profesional posible y con una Proyección apostólica de esa fe en la formación integral del hombre, en la comunicación de la cultura, en la práctica de una pedagogía de contacto directo y personal con el alumno y en la animación espiritual de la comunidad educativa a la que pertenece y de aquellos estamentos y personas con los que la comunidad educativa se relaciona. A él, como miembro de esa comunidad, confían la familia y la Iglesia la tarea educativa en la escuela. El educador laico debe estar profundamente convencido de que entra a participar en la misión santificadora y educadora de la Iglesia, y, por lo mismo, no puede considerarse al margen del conjunto eclesial* (*El laico católico*, 1982:21-22).

En *Educación y Proyecto de Vida* (1985:66-69), se define la misión del educador con los siguientes términos: *Ser hombre para ayudar a ser hombres.* Además los obispos argentinos señalan que:

(...) *el educador vive por vocación la urgencia de autoeducarse*. (...) *Se educa más por lo que se es que por aquello que se dice y que se hace. El educador percibe así que su personalidad es el instrumento privilegiado para su tarea educativa... la palabra educador no es mero adjetivo añadido a la persona, sino propio de una personalidad rica en valores. No es mera asistencia funcional, sino presencia humana personalizante. Por eso mismo su profesión es una vocación vital, integradora de todas sus facetas personales en un compromiso de donación de sí. Le toca saber prudentemente "desvivirse" para que otros vivan. Tal es el amor pedagógico* (*Ibíd*:66).

Y concluyen: *No puede ser un buen educador quien se conforma con ser mediocre* (*Ibíd.*).

JACQUES MARITAIN

Datos históricos

Filósofo francés (1840-1973), de orientación católica neo-tomista. Entiende la educación como la formación de la personalidad. Elaboró un humanismo cristiano basado en el concepto dinámico de persona. Su teoría es modelo de la pedagogía católica.

Planteo didáctico

La finalidad de la educación es formar al hombre o posibilitar su formación. En ese desenvolvimiento va formándose en cuanto persona humana.

La idea completa del hombre necesaria para la educación no puede ser sino una idea filosófica y religiosa. Filosófica, porque esta idea tiene por objeto la naturaleza o esencia del hombre; y religiosa, en razón del estado existencial de la naturaleza humana con relación con Dios y a causa de los dones especiales, de las pruebas y de la vocación contenida en este estado (Maritain, 1977:19).

Respecto a los contenidos y a las formas o métodos de enseñarlos, no los desacredita, pero le da al fin una primacía sobre ellos.

En la acción educativa no debe perderse de vista el fin. Los medios o métodos son valiosos en tanto posibiliten la llegada a la meta. De lo contrario, se desvirtúa la finalidad de la educación (*Ibíd.*:25).

> (...) *su teoría pedagógica, con la reivindicación del primado de la persona, de la jerarquía de los fines, de la función instrumental de los conocimientos psicosociológicos, constituye el centro del interés y de la orientación educativa católica* (Ravaglioli, 1984:81).

Principales obras

Los Grados del Saber, Humanismo Integral, Siete lecciones sobre el ser, La Educación en este momento crucial, Humanismo Cristiano y *Contribución a una filosofía de la educación*.

VÍCTOR GARCÍA HOZ

Datos históricos

Pedagogo español (1911-1998). Pionero del movimiento llamado "Educación Personalizada", que se desarrollo a partir de los años 60.

La "Educación Personalizada" se basa en una concepción de hombre, en tanto que persona. Educar es posibilitar un encuentro personal de persona a persona.

Planteo didáctico

Favorece la actividad del alumno, la búsqueda y la reflexión; ofreciendo un escenario nuevo. Esta se realiza en un sujeto que tiene características propias y originales y que vive y actúa como persona. La "Educación Personalizada" reconoce a la persona como principio de actividad.

> *Es un movimiento abierto a las transformaciones y a todas las adaptaciones, que con un objetivo principal: la educación plena e integral del hombre pretende preparar al hombre para que pueda asumir todas las responsabilidades de su proceso educativo* (Valero García, 1991:27).

Los principios básicos de esta propuesta son:

1. **La actividad**: *Toda ayuda innecesaria retrasa el desarrollo normal del alumno* (Valero García, 1991:28). El alumno es actor de su propio proceso de aprendizaje. El docente orienta, guía, provoca la reflexión, lleva a la búsqueda, y estimula al educando a la iniciativa y la creatividad. Es el alumno quien, siendo responsable, se esfuerza para adquirir los logros. Aquí el esfuerzo es entendido como *concentración de la atención, ejercicio de la voluntad, decisión en la búsqueda, constancia y disciplina en el trabajo* (*Ibíd*.).

2. **La individualización**: *No hay dos alumnos que sean enteramente iguales* (*Ibíd*:30). El fundamento está en la consideración de la persona como singular, diferente de otros, único e irrepetible. El alumno debe ser guiado y orientado respetando su individualidad, sus tiempos de aprendizaje, sus ritmos de trabajo, sus capacidades e intereses. La ayuda recibida permite al alumno darse cuenta de sus posibilidades y limitaciones del modo en que debe actuar para superarlas.

3. **La sociabilidad**: *Nada humano debe ser indiferente al alumno* (*Ibíd*:32). La persona es un ser sociable. Por tanto, la educación personalizada marca líneas que la favorezcan y desarrollen. Los rasgos de la sociabilidad que desarrolla la "Educación Personalizada" son: apertura a otros, disponibilidad, diálogo, respeto a los demás, interés por lo que le ocurre al "otro", y compartir los materiales de trabajo. El educador es considerado como aquel que educa con presencia.

4. **La libertad**: *No puede haber verdadera educación si no se dan opciones* (Valero García, 1991:34). La auténtica libertad implica capacidad de elegir y responsabilidad en el actuar; es el hacerme cargo de lo elegido. Dicha libertad está relacionada con el bien común, ya que no hay acto libre si perjudica "al otro". La Educación personalizada se muestra en la libertad de iniciativa, de elección de actividades o tareas, en el uso de los materiales, en el grado de implicancia en los trabajos grupales, etc.

5. **La creatividad**: *No saldremos de lo vulgar si no fomentamos la creatividad* (Valero García, 1991:36). En el aula se fomenta la creatividad, si se basa en una relación de confianza en el alumno y sus actividades. Cuando estas atienden a la profundización, la iniciativa, la originalidad y la búsqueda, estamos en presencia de acciones creativas. Este tipo de acciones pueden desarrollarlas todos los alumnos de acuerdo a sus posibilidades.

(...) *el objeto de la Didáctica es el trabajo escolar... el objeto de la Didáctica es la enseñanza sistemática, cuyo contenido es la cultura organizada y cuyo fin es la educación intelectual del alumno* (García Hoz, 1966:184).

Principales obras

Normas Elementales de Pedagogía Empírica, Organización y dirección de Centros Educativos, Principios de pedagogía Sistemática, La investigación del profesor en el aula y Educación Personalizada.

(Ver Anexo Cuadros)

Pedagogía de la Liberación

PAULO FREIRE

Datos históricos

Pedagogo brasileño (1921-1997) de ideología marxista que llega al campo de la pedagogía por los caminos de la política. Era el encargado del programa de alfabetización de adultos antes de 1964.

Conceptos fundamentales

Establece la relación entre sociedad y educación. Sostiene que hay tres tipos de sociedades: la cerrada, la que está en transición y la abierta.

1. La sociedad cerrada tiene como valor fundamental la jerarquización. Esto lleva a la división entre poseedores y desposeídos. Se opone al voto de los analfabetos. Es una sociedad colonial con estructuras rígidas y autoritarias, sin movilidad.

En estas sociedades se instala una elite que gobierna según los dictámenes de la sociedad directriz. Esta elite se superpone a las masas populares (...) *La sociedad cerrada se caracteriza por la conservación del status o privilegio y por desarrollar todo un sistema educacional para mantener este status* (Freire, 1979:29).

No son sociedades tecnológicas, se separa el trabajo manual del intelectual; el primero es de menor categoría que el segundo. Hay analfabetismo y un gran desinterés por la educación (*Ibíd.*).

Consideran el trabajo manual como denigrante; los intelectuales son dignos y los que laboran con las manos son indignos. Por eso, las escuelas técnicas se llenan de hijos del pueblo y no de la elite (*Ibíd.*:30).

2. La sociedad abierta es la sociedad del futuro. Las clases populares, con su dignidad personal y grupal, son revalorizadas. El pueblo es el protagonista.

3. La sociedad en transición tiene elementos de la etapa anterior y de la que viene. Comienza una etapa de apertura social. Manifiesta una posición progresista.

Lo viejo y lo nuevo tienen valor en la medida en que son válidos o se gesta la sociedad en un ayer, o en un mañana que se anuncia en el hoy (*Ibíd.*:32).

El pueblo comienza a tener presencia en el proceso de cambio, y su meta es una participación popular en el poder.

Una sociedad justa da oportunidad a las masas para que tengan opciones, y no la opción que tiene la elite, sino la propia opción de las masas. La conciencia creadora y comunicativa es democracia (*Ibíd.*:33).

Planteo didáctico

Cuando Freire comienza su trabajo sobre "Alfabetización de Adultos", la sociedad brasileña se encontraba en la etapa de transición. Su trabajo

comenzó en 1962 como "pedagogo de los oprimidos" en la zona más pobre de Brasil (Palacios, 1979:522).

Elaboró un método innovador de alfabetización. Este método está basado en una educación construida sobre el diálogo, permitiendo el desarrollo individual de cada persona. De esta manera, la educación era un camino hacia la libertad, tomando conciencia de las personas como individuos para evitar la masificación. El hombre es visto como sujeto y no como objeto. Por medio de la lectura y la escritura, el hombre se introduce en el mundo de la comunicación escrita.

> (...) *educar* (...) *no es transmitir conocimientos, hechos estáticos, sino crear una situación pedagógica en la que el hombre se descubra a sí mismo y aprenda a tomar conciencia del mundo que le rodea, a reflexionar sobre él, a descubrir las posibilidades de reestructurarlo y actuar sobre él para modificarlo* (*Ibíd.*:524).

Freire propone una "Pedagogía de la Liberación" y una educación liberadora o problematizadora. Los elementos del proceso educativo son: la toma de conciencia, la reflexión y la acción.

Tomar conciencia es reflexionar críticamente sobre la realidad. Por eso, se propone una reflexión profunda y una acción de acuerdo a lo reflexionado. La acción es consecuencia y consecuente de la reflexión.

Freire se opone a la acción sin reflexión (activismo) y a la reflexión sin acción (verbalismo). Es tarea del educador desarrollar la conciencia crítica.

> (...) *alfabetizar es* (...) *no sólo enseñar a leer y escribir... es, ante todo, concienciar, es enseñar a los analfabetos a reflexionar y expresar sus vivencias y su situación, es hacer de los analfabetos actores de su propia historia; la alfabetización liberadora enseña a pronunciar el mundo y a transformarlo. Alfabetización (aprendizaje del código lingüístico) y concientización (desciframiento de la realidad vivida) son* (...) *dos polos inseparables que constituyen la esencia del método de Freire* (*Ibíd.*:525).

Surge el concepto de "Educación Liberadora". Esta se opone a la "Educación Bancaria", que es aquella que considera al alumno como un

banco en el cual se depositan los conocimientos. Los educadores son los que depositan y los educandos los depositarios. Es una estructura educativa que deshumaniza y que persigue como objetivo la domesticación social.

La Educación Bancaria inhibe al hombre su capacidad de acción y creación, anula sus facultades más humanas (Ibíd.:541). Este modelo no supera la contradicción educando-educador, sino todo lo contrario.

El educador es siempre el que educa, el que disciplina, el que habla, el que prescribe, el que elige los contenidos, el que siempre sabe; o sea, es el sujeto del proceso. El educando es el educado, el disciplinado, el que escucha, el que cumple, el que recibe el saber, el que no sabe; o sea, es el objeto del proceso (Freire, 1985:17).

La "Educación Liberadora" es la que se opone a la bancaria y niega la dicotomía educando-educador. Apuesta a que el cambio es posible y que el hombre lo puede lograr, porque valora la capacidad de pensar. El hombre oprimido de la "Educación Bancaria" es considerado por la "Educación Liberadora" como sujeto y autor de su historia.

El alumno es un sujeto activo. Y las exigencias son: la actividad, la criticidad y la dialogicidad:

1. La **actividad**, en tanto acción, sujeto autor de la cultura.
2. La **criticidad**, que lleva consigo la reflexión y acción sobre la realidad y en realidad. En *Educación y Cambio*, Freire propone las siguientes características de la conciencia crítica: analiza los problemas en profundidad, determina lo cambiante de la realidad, deja de lado los prejuicios, es crítica ante la toma de posicionamientos, y averigua e interroga. Lo viejo no es rechazado si es válido, y se utiliza el diálogo (Freire, 1979:37).
3. La **dialogicidad** es el diálogo indispensable para la educación. El diálogo es una relación horizontal, que surge de una relación de simpatía entre los polos y es ahí donde hay verdadera comunicación. En el diálogo auténtico hay reconocimiento del otro y reconocimiento de sí mismo.

> *El diálogo solo tiene estímulo y significado en virtud de la creencia en el hombre y en sus posibilidades, la creencia de que solamente llego a ser yo mismo, cuando los demás lleguen a ser ellos mismos* (Freire, 1985:104).

Los componentes del diálogo son:

1. **El amor**: *es un acto de valentía* (...) *es compromiso con otros hombres. Este compromiso* (...) *es dialógico* (Freire, 1975:107).
2. **La humildad**: *¿Cómo puedo dialogar si aliento la ignorancia; esto es, si la veo siempre en el otro, nunca en mí?* (*Ibíd.*:110).
3. **La fe en los hombres**: *La fe en los hombre es un dato 'a priori' del diálogo* (...) *existe antes de que éste se instaure* (*Ibíd.*:107-108).
4. **La esperanza**: *Si el diálogo es el encuentro de los hombres* (...), *éste no puede realizarse en la desesperanza* (*Ibíd.*:108).
5. **El pensamiento crítico**: *Es un pensar que percibe la realidad como un proceso, que la capta en constante devenir y no como algo estático* (*Ibíd.*:110).

La práctica de la educación liberadora tiene por meta ayudar al oprimido a pasar de una conciencia ingenua a una conciencia crítica (Palacios, 1979:546).

Principales obras

La Educación como Práctica de la Libertad, Método psicosocial y Extensión o Comunicación, Pedagogía del Oprimido y *Pedagogía de la Esperanza*.

(Ver Anexo Cuadros)

Corriente Tecnológica

En la década del 70, se observa en el ámbito de la enseñanza una marcada perspectiva tecnicista e instrumental. El enseñar se desvincula de los fines de la educación, y educar es modificar conductas.

El planeamiento, la conducción (técnicas y métodos para la enseñanza) y la evaluación del aprendizaje, constituyen el campo de la didáctica, generando una normativa para el docente.

Los contenidos desarrollados se apoyan en los analizados en las dos obras anteriores: en La tarea docente *se trataron conceptos que sirven de fundamento*

a la acción educadora; en Planeamiento del proceso enseñanza-aprendizaje se analizaron las técnicas para planificar la enseñanza: seleccionar y organizar objetivos, actividades, técnicas y recursos necesarios para crear las condiciones adecuadas para que se produzca el aprendizaje de los alumnos (Avolio de Cols, 1977:1).

La práctica docente es uniforme, como un recetario de acciones. El docente es un ejecutor, organiza las experiencias planificando, destaca los objetivos en términos de conductas a lograr por sus alumnos, los cuales hacen referencia a contenidos.

La didáctica ofrece procedimientos para su ejecución. El sistema de enseñanza sería el que determina los procedimientos o modos para enseñar con eficacia los contenidos.

La selección de los contenidos es realizada por especialistas, *legítimos depositarios de un saber científico, homogeneizador, generador de consenso, que opera como mediación en la relación del alumno con el mundo* (Barco, 1999:161).

Esta corriente considera que el aprendizaje es el resultado de la experiencia, la que se obtiene por el ejercicio de la actividad propuesta. El modo de investigación es el proceso-producto.

La racionalidad técnica considera el espacio de las prácticas como un campo de aplicación de fórmulas y técnicas concebidas como universales y verdaderas, en la medida en que se sustentan en conocimientos científicos (Litwin, 2000:44).

Surge, entonces, la **"Pedagogía por objetivos"**. Los objetivos son una brújula, una experiencia que el individuo tiene que llegar a tener y se propone alcanzar.

El alcanzar un objetivo es satisfacer una necesidad. Para lograrlo, aprende y practica. *Su formulación es una definición de lo que se quiere lograr* (Spencer, 1986:15).

Se los clasifica en *taxonomías*. En ellas, los objetivos se agrupan en campos, categorías y sub-categorías. La más conocida es la de Bloon, revelada a través de su obra *Taxonomía de Objetivos Educacionales*, publicada en 1956. En esta se determinan los tipos de objetivos: direccionales y

operacionales. Los *objetivos direccionales* indican la dirección a la meta y los *objetivos operacionales* hacen referencia a la concretización de la dirección.

Ambos se enuncian en conductas observables, por lo cual en su redacción se utilizan verbos que significan acciones. En la evaluación se controla la adquisición, o sea el producto (conductas finales), que determina el nivel de calidad (*Ibíd*.:19-42).

> (...) *la eficiente realización de la tarea requiere el conocimiento y aplicación de técnicas para planificar, conducir y evaluar las situaciones en las que el proceso de enseñanza-aprendizaje tendrá lugar* (Avolio de Cols, 1976:5).

Movimiento de Reconceptualización del Currículum

La Corriente tecnológica tiene de la didáctica una visión netamente instrumental y como consecuencia, se inicia en la mitad de la década del 70 un movimiento llamado "de Reconceptualización del Currículum".

El Currículum pasa a ser el objeto de conocimiento central de la Didáctica, la cual pierde sustento teórico; ya que las fundamentaciones filosóficas, políticas y sociológicas no están presentes (Camillioni, 1999:20).

Aquí, el gran tema de la Didáctica es el Currículum. Hay, en consecuencia, un desplazamiento de la Didáctica hacia el Currículum. El lugar de la Didáctica lo ocupa la Teoría Curricular, y hasta se podría decir que no se la nombra.

Distintos autores plantean esta temática y la relación entre Didáctica y Currículum.

(Ver Anexo Cuadros)

Escuela Crítica

Corresponde a una corriente pedagógica que, como su nombre lo indica, se refiere a no aceptar nada sin antes haber realizado una crítica o reflexión sobre ello.

La palabra "crítica" significa, según su etimología griega, *decidir, juzgar, separar, reflexionar y generar propuestas superadoras*.

Esta escuela surge para oponerse al pensamiento técnico de la didáctica.

Pertenecen a la misma los norteamericanos Apple, Giroux y Popkewitz; los ingleses Young, Sharp, Greeem y Carr; los australianos Kemmis y Grundy; y los latinoamericanos Díaz Barriga y Furlán, entre otros. También se deben tener en cuenta los aportes de los españoles Gimeno Sacristán, Pérez Gómez y Domingo Contreras.

Las teorías críticas ubican a la educación dentro del contexto social y establecen que esta es comprendida a partir de los condicionamientos sociales (Camillioni, 1999:158-159).

El *paradigma crítico*, en tanto que modelo para interpretar la vida social, lo hace desde una teoría crítica. Su objeto es describir e interpretar la dinámica de la sociedad y considerar cómo pueden modificarse sus procesos constitutivos.

La *reflexión* implica la relación entre pensamiento y acción en las situaciones reales históricas en las que nos encontramos, un posicionamiento respecto a valores, líneas de pensamiento y concepciones ideológicas.

El mundo social es complejo, contradictorio y se caracteriza por el papel activo del ser humano. En esa sociedad están insertos la educación y el educador, el cual realiza su tarea. La teoría es una guía para la práctica y existe una interrelación entre teoría y práctica.

Un docente crítico se caracteriza por apoyarse en conocimientos y/o informaciones que derivan de marcos teóricos conceptualizados y organizados, los que determinan saberes teóricos firmes, pero flexibles, donde se puede hipotetizar, relacionar los fenómenos de análisis y situaciones basadas en la teoría y la realidad.

El abordaje del marco teórico se establece desde la realidad, y la realidad permite analizarse desde los saberes teóricos. Aquí el pensar y el actuar están interrelacionados y de una manera crítica.

Giroux define al docente como un "intelectual transformador", de raíces gramscianas, cuya función en la sociedad es educar a sus alumnos como ciudadanos críticos, activos y comprometidos en la construcción de una vida individual y pública, siempre guiados por los principios de solidaridad y esperanza. Son considerados profesionales de la reflexión e

intelectuales transformativos, de acuerdo a su función de enseñantes (Contreras, 1999:120).

> *La visión de los profesores como intelectuales proporciona, además una fuerte crítica teórica de las ideologías tecnocráticas e instrumentales subyacentes a una teoría educativa que separa la conceptualización, la planificación y el diseño de los currículos de los procesos de aplicación y ejecución* (Giroux, 1990:176).

El lenguaje de la crítica y la posibilidad de introducir cambios son dos aspectos que se entrelazan, ya que uno acompaña al otro.

Planteo didáctico

Concibe al docente como un sujeto activo, participativo, consciente de su realidad y de los condicionamientos que actúan sobre ella. Sostiene que sólo por medio de la reflexión sobre su *propia práctica* se puede mejorar su desempeño como educador.

A la práctica la consideran una *praxis*: *los teóricos críticos se volvieron hacia Aristóteles y consideraron su concepto de "praxis", entendida más que como "obrar" como "hacer"* (Carr y Kemmis, 1998:145).

Un proceso creativo e innovador de su quehacer se logra, por medio de la indagación y la reflexión; donde desde un análisis crítico se reconozcan todos los elementos que la determinan, pero sin perder la idea de totalidad. Estos elementos provienen de lo social e institucional y los que son privativos del aula, se presentan interrelacionados.

La reflexión crítica conlleva un concepto de cambio, lo que supone la confrontación de las ideas y los conocimientos con otros. Desde el sostenimiento de que la práctica pedagógica es una práctica social, la propuesta implica necesariamente un trabajo grupal. (...) *los profesores tienen que desempeñar un papel responsable en la configuración de los objetivos y las condiciones de la enseñanza escolar* (Giroux, 1990:176).

El docente interviene orientando el proceso de aprendizaje del alumno. Es guía del proceso de reconstrucción de conocimientos que realiza el alumno en la escuela. Hay una necesidad explícita de intervenir en el proceso de aprendizaje del alumno, ya que es un mediador entre éste y los contenidos.

La intervención del docente actúa como un andamio, de ahí viene la noción de *andamiaje* (en tanto que apoyo interactivo), la cual debe desaparecer cuando la estructura pueda sostenerse sola. El andamiaje implica proporcionar los recursos para la construcción de la estructura.

Es evidente que la intervención tiene un carácter de plasticidad, es decir, la forma de intervenir es diferenciada, desde los aspectos didácticos específicos (recursos, actividades y estrategias) hasta los aspectos contextuales e individuales, en cuanto sostener los progresos y orientar ante los obstáculos (Contreras Domingo, 1999:121)

Hacia fines del siglo XX se muestra el carácter histórico y social de la Didáctica.

> (...) *la didáctica es una disciplina, que tiene un carácter socio-histórico, forma parte de un proyecto de formación del sujeto y por lo tanto, yo diría que tiene una alineación claramente política* (Furlán, 1999:31).

Para Díaz Barriga, la Didáctica es una disciplina *teórica, histórica* y *política*. Tiene su propio carácter teórico porque responde a concepciones sobre la educación, la sociedad, el sujeto, el saber y la ciencia. Es histórica, ya que sus propuestas responden a momentos históricos específicos. Y es política porque su propuesta está dentro de un proyecto social (Díaz Barriga, 1992:23).

La Didáctica es una expresión concreta, como lo es la escuela; en tanto que institución educativa se articula con el momento social. En consecuencia, no se la puede separar de las condiciones sociales y de la mirada de la sociedad del momento (*Ibíd.:*14). (...) *la didáctica fundamentalmente es una disciplina entorno a la enseñanza* (Furlán, 1999:33)

Con un profundo análisis del conocimiento, los saberes didácticos y la reflexión entorno a su campo, en tanto que saber social, *la didáctica podrá adquirir un estatus en el conocimiento educativo* (Díaz Barriga, 1992:23).

Didáctica de la Comprensión

El Proyecto Cero de la Universidad de Harvard desarrolló el marco conceptual de "Enseñanza para la Comprensión" (EpC). Este proyecto

comunica una propuesta del trabajo docente en el aula, basada en su concepción de enseñanza y aprendizaje. Es un enfoque didáctico, que se dirige a una enseñanza por y para la comprensión. Pertenecen a este proyecto David Perkins, Howard Garner, Vito Perrone, S. J. Bruner, R. E. Elmore y M. W. Mactanghhin, entre otros.

El surgimiento se da en el campo de lo artístico y lo plástico. Dado que la enseñanza no tenía contenidos específicos, toma el nombre de "cero en contenidos". Los autores se posicionan en un enfoque cognitivo. La ciencia cognitiva explica los procesos por los cuales se aprende. Las nuevas posturas acerca del pensar y del aprender replantean la enseñanza.

> *El aprendizaje no es algo que se tiene o no se tiene, cual posesión acabada. Es un proceso y, además, cada sujeto lo realiza de un modo propio y singular. Así pues, queda rota la fantasía de la homogeneidad y del pensar la clase para el alumno medio o el común de los estudiantes, como si hubiese un modo patrón de aprendizaje* (Aguerrondo, 2002:103).

David Perkins, en su obra *La Escuela Inteligente* define a esta corriente de la enseñanza como Pedagogía de la comprensión*: Una Pedagogía de la Comprensión sería el arte de enseñar a comprender* (Parking, 1997:80). Si bien esta propuesta tiene su fundamento en la psicología cognitiva, es un enfoque pedagógico enmarcado dentro del constructivismo, según el cual

> (...) *el niño construye su peculiar manera de pensar y de conocer de un modo activo, como resultado de la interacción entre sus capacidades innatas y la exploración del ambiente a través del tratamiento de la información que recibe del entorno* (Pogré, 2004:108).

Son varias las posturas de esta escuela o corriente, pero todas acuerdan en que las personas no aprenden del mismo modo e inclusive que una misma persona no aprende utilizando siempre los mismos procesos. Bruner y Piaget sostienen la importancia de la comprensión para el aprendizaje. Bruner reconoce la importancia del contexto y que la comprensión podía ser provocada desde el exterior (propone el término *andamiaje*).

Por "comprensión", los seguidores de David Perkins entienden "un desempeño" flexible (Aguerrondo, 2002:102-103). *Comprender es pensar y actuar flexiblemente en cualquier circunstancia a partir de lo que uno sabe acerca de algo* (Pogré, 2004:19). Esto es el fundamento y punto de partida para la EpC. Entonces, "comprender" significa operar con el conocimiento en situaciones para resolver problemas.

> *La comprensión es un tipo de conocimiento tal que permite que el alumno sea capaz de desplegar un conjunto de actividades novedosas –en el sentido de no repetitivas–, las cuales requieren pensamiento asociado a la acción* (*Ibíd.*:41).

Inteligencias Múltiples

Junto a las ideas propuestas por Perkins, acerca de la enseñanza para la comprensión, Gardner propone una noción de Inteligencia diferente. Alrededor de 1980, el psicólogo Howard Gardner, de la Universidad de Harvard, señaló que la cultura había definido la Inteligencia de manera muy simplista y propuso la existencia de *siete inteligencias básicas*. Surge así la teoría de las Inteligencias Múltiples.

Gardner expresa que la inteligencia tiene que ver con las capacidades de resolver problemas y de creación. De este modo el concepto de inteligencia se transforma en un concepto funcional, que se refiere a habilidades, y las personas tienen la posibilidad de desarrollar distintos tipos de habilidades.

La *teoría de las inteligencias múltiples* da cuenta de que existen distintas formas de inteligencia, las cuales permiten a las personas relacionarse con los conocimientos de distintas maneras o caminos.

Las inteligencias son siete:

1. La Inteligencia Lingüística: se refiere a la capacidad de usar las palabras de manera correcta y efectiva, ya sea de manera oral o escrita. Incluye la sintaxis (estructura del lenguaje), la semántica (significados del lenguaje) y la pragmática (usos del lenguaje). Se considera dentro de este tipo de inteligencia a la retórica, a la mnemónica y al metalenguaje.
2. La Inteligencia Lógico-Matemática: es la capacidad de utilizar los números de manera correcta y razonar adecuadamente. Incluye

procesos de categorización, clasificación, inferencia, generalización, cálculo y demostración de hipótesis.

3. La Inteligencia Espacial: se refiere a la percepción del mundo, desde lo visual-espacial, e implica la posibilidad de realizar transformaciones sobre él y su representación de forma gráfica. Incluye color, línea, forma, espacio y las relaciones entre ambos.
4. La Inteligencia Corporal-Kinética: es capacidad para el manejo del cuerpo y expresión de ideas y sentimientos. Incluye habilidades de coordinación, equilibrio, destreza, fuerza, flexibilidad y velocidad.
5. La Inteligencia Musical: tiene que ver con la capacidad de percibir, discriminar, transformar y expresar las formas musicales. Incluye la sensibilidad al ritmo, tono, melodía, timbre de las composiciones musicales.
6. La Inteligencia Interpersonal: es la capacidad de percibir y notar las diferencias de los estados de ánimo, motivaciones de la conducta y estados afectivos de otras personas.
7. La Inteligencia Intrapersonal: se refiere al conocimiento de sí mismo, incluye conocimiento de motivaciones, estados afectivos, intereses, gustos, preferencias, inclinaciones, tendencias e imagen de sí mismo (Armstrong, 1999:16-18).

Metacognición

La EpC parte de la premisa de que los alumnos ya tienen alguna comprensión sobre los contenidos de tratamiento. Su fundamento constructivista pone de relieve el aspecto de conceptuar el desempeño que permite la realización de la construcción. Esto implica una reflexión profunda sobre el accionar o el hacer del alumno.

Se adquiere un conocimiento de algo, pero no es sólo eso. Implica su pasaje a la práctica, para poder satisfacer las necesidades que se le produzcan. Por lo tanto, la EpC tiene un "compromiso con la metacognición" considerado como el proceso por el cual se piensa sobre la propia comprensión. Este es un acto reflexivo e intencional (Pogré, 2004:70-71).

La aparición del término "metacognición" ocurre en los años 70. El creador de esta designación es el psicólogo evolutivo J. H. Flavell. Desde ese momento, el estudio de la metacognición ha ido ocupando un lugar

cada vez más destacado en los textos y en la investigación sobre aprendizaje y enseñanza. Dice Flavell: (...) *la metacognición se refiere al conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos* (Mateos, 2001:21).

Los distintos autores que se han referido a la metacognición determinan dos significados acerca de este término, pero ambos están estrechamente vinculados. Estos son:

1. Conocimientos metacognitivos.
2. Experiencias metacognitivas.

El primero se refiere a los conocimientos adquiridos, o sea, a los conocimientos que uno tiene. Se concibe como producto o contenido cognitivo. El segundo aspecto se refiere a las experiencias del sujeto que están relacionadas con lo cognitivo. Tiene que ver con los procesos cognitivos que implican acciones que el sujeto realiza, las cuales configuran su experiencia (Aebli, 1995:45).

El concepto de metacognición *es estructurante de una didáctica significativa, con sólidas bases científicas, rigurosa a la vez que flexible y creativa* (*Ibíd.*:139). La metacognición es un concepto estructurante, ya que es una idea eje para comprender los procesos de aprendizaje y de enseñanza.

> *Entendemos la Didáctica en un sentido amplio, como la teoría de la enseñanza, basada en un concepto de aprendizaje como proceso de construcción significativa del conocimiento. Teoría en la que se articulan, además de un supuesto referido a qué es aprender, supuestos más amplios acerca del contexto en el que se produce el proceso de aprendizaje y el proceso de enseñanza, y de los múltiples condicionantes que lo sobredeterminan* (*Ibíd.*).

Enseñanza para la Comprensión

> (...) *comprender es poder llevar a cabo una diversidad de acciones* (...) *que demuestre que uno entiende el tópico y al mismo tiempo lo amplía, y ser capaz de asimilar un conocimiento y utilizarlo de una forma innovadora* (Blythe, 1999:40).

Esta propuesta didáctica presenta un marco conceptual que incluye cuatro ideas claves:

- Tópicos generativos.
- Metas de comprensión.
- Desempeño de comprensión.
- Evaluación diagnóstica continua.

(Ver Anexo Cuadros)

Las actividades metacognitivas que impliquen reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje son clave y eje en la Formación del Docente. Es el alumno en formación o futuro docente el que tiene que confrontar la *teoría* con la *práctica*.

Los marcos teóricos hacen referencia a distintas teorías, y son confrontados en el análisis de la práctica con el hacer cotidiano. Esto implica un proceso de reflexión meta-didáctico (Litwin, 2000:79).

> *Si la Didáctica es la teoría acerca de las prácticas de la enseñanza, es posible entender su propia enseñanza como el espejo en el que se refleja la teoría, espejo que significa la mejor manera de construir el conocimiento en tanto implica la reconstrucción de lo recientemente vivido en un nivel diferente* (Aebli, 1995:151).

(Ver Anexo Cuadros)

Capítulo II

La enseñanza

> (...) *los educadores de la prole humana no han de faltar en ninguna parte, han de ser buenos, doctos y capaces de enseñar; de modo que ellos mismos comprendan todo lo que hace el hombre al hombre, y sepan también dotar de ese conocimiento a otros.*
>
> Comenio (1996:208).

En el capítulo anterior abordamos la didáctica desde la perspectiva ya explicitada, entendida como un campo de saber que tiene como centro la enseñanza.

El didacta (profesor-maestro) es la persona especializada en la enseñanza. En consecuencia, si esa es su tarea específica, consideramos que debemos ocuparnos de ella.

En este capítulo caracterizaremos la **enseñanza** y tendremos presentes los distintos paradigmas vigentes desde los cuales abordarla. Al hablar de la enseñanza, no podemos dejar de mencionar la relación que esta actividad realizada por el docente tiene con el **aprendizaje**, en tanto proceso que si bien involucra al docente, lo tiene por protagonista al alumno.

Además, la enseñanza implica procesos de comunicación. Es por eso que trataremos la **comunicación didáctica.**

El proceso comunicativo se contextualiza en la **clase**; para referirnos a la misma y a su relación con los conceptos mencionados, se considerarán distintas perspectivas o miradas, desde distintos autores.

Caracterización de la enseñanza

> *La tarea del profesor es la enseñanza, desempeñada en un marco institucional, filtrada siempre por algún tipo de teoría explícita o implícita, desarrollada en el marco de un currículo, dirigida al mayor crecimiento educativo de los sujetos. Esa es la meta a la que debe orientarse la formación del profesorado* (Montero, 2001:36).

Feustermacher, en una investigación sobre la enseñanza, parte de esta pregunta: ¿Qué debe haber en una actividad para que se llame enseñanza? El autor realiza un análisis profundo del término, y presenta cinco características que constituyen un concepto genérico de enseñanza. Estas características son:

1. *Hay una persona P, que posee cierto*
2. *contenido C y*
3. *trata de transmitirlo o impartirlo a*
4. *una persona R, que inicialmente carece de C, de modo que*
5. *P y R se comprometen en una relación, a fin de que R adquiera C*

(Feustermacher, 1997:151).

La enseñanza es una actividad humana que implica y compromete a quien la realiza. El tipo de compromiso es de carácter moral y quien la realiza ejerce una influencia sobre otra.

La enseñanza es también una práctica social, ya que responde a intenciones y cuestionamientos que están más allá de la persona que la realiza, y tiene que ver con estructuras macro y micro sociales.

La enseñanza es una situación social que se determina y sostiene por la interacción entre los participantes y los requerimientos de lo externo o el contexto (instituciones-sistema). Por lo tanto, la enseñanza se contextualiza en el ambiente que se lleva a cabo. En consecuencia, hay que tener en cuenta las intenciones, en estrecha relación con la realidad en la que se desarrolla (Contreras, 1990:16-23).

De esta forma la enseñanza se considera como *la elaboración de estrategias para entender y acordar las distancias entre las condiciones de realidad y las aspiraciones educativas* (Contreras, 1990:46).

Stenhouse manifiesta esa dimensión social de la enseñanza cuando expresa que las escuelas asumen la responsabilidad de planificar y organizar el aprendizaje de los alumnos, y define la enseñanza como las estrategias que emplea la escuela para cumplir con su responsabilidad (Stenhouse 1991:53). Dice: *La enseñanza no es una actividad teórica, sino práctica cuyo propósito es cambiar a aquellos que se están educando de alguna manera deseable* (Carr, citado por Contreras, 1990:140).

La enseñanza lleva a cabo el proceso de socialización ya que permite la incorporación del sujeto de enseñanza a la sociedad o específicamente a su grupo social de pertenencia, en tanto actor social (Souto, 1999:43).

Hargreaves (1988), citado por Medina Revilla (1989), se refiere a la enseñanza desde la mirada sociológica, haciendo mención a la "calidad de la enseñanza", que se caracteriza por:

1. *El logro de objetivos de solidaridad, autonomía y seguridad en los alumnos.*
2. *La capacidad colaborativa de los profesores.*
3. *El énfasis de los procesos y su valoración (feedback), más que los resultados.*
4. *La consideración de la enseñanza por políticos y demás agentes sociales, como una actividad esencial en la sociedad, que debe ser óptimamente atendida*

(Medina Revilla, 1989:94)

Enseñar es hacer posible el aprendizaje, provocando situaciones en las que pueda darse el proceso de aprender en el alumno. La enseñanza se vincula con el aprendizaje (Contreras, 1990:79).

Enseñar y aprender

> *Enseñar es lo que una persona hace para ayudar a otra a aprender. Enseñar es reunirse dos o más personas cuando la intención de por lo menos una de ellas es que las demás, como resultado del encuentro, hagan más, sepan más o sean más* (Claxton, 1987:213).

La enseñanza es una actividad intencional, organizada y diseñada para dar lugar y posibilitar el aprendizaje de los alumnos. El carácter intencional de

la enseñanza da cuenta de una dimensión ideológica (Montero, 2001:138). En la intencionalidad del acto da cuenta de las concepciones ideológicas que fundamentan: el acto y los saberes a los que refiere.

Existe una relación de dependencia, entre enseñanza y aprendizaje, relación que no es causal, ya que puede haber enseñanza y no aprendizaje. La relación que existe da cuenta de una dependencia ontológica, entre las tareas de enseñanza y las tareas de aprendizaje. En consecuencia, podemos hablar de procesos de enseñanza-aprendizaje. Hay dependencia ontológica cuando el significado de uno (enseñar) depende de la existencia del segundo (aprender) (Feustermacher, citado por Contreras, 1990:22).

Al referirnos a las tareas de la enseñanza, que son las tareas propias del docente o del didacta, hacemos referencias a acciones, que no sólo tienen que ver con la transmisión de contenidos sino con proporcionar orientación y guía al alumno, para que este pueda realizar las tareas de aprendizaje (*Ibíd.)*.

> *...una tarea central de la enseñanza es permitir al estudiante realizar las tareas de aprendizaje* (Feustermacher, 1997:155).

El proceso de enseñanza-aprendizaje es observado desde dos perspectivas:

1. "desde dentro" (aludiendo a un proceso interno), en tanto proceso de interacción e intercambio orientado por determinados propósitos que posibilita el aprendizaje. La intencionalidad se refiere a "la posibilidad de", es decir, al proporcionar oportunidades para el aprendizaje y no sólo a los logros del aprendizaje, ya que el aprender tiene que ver con la tarea y el resultado de la misma.
2. "desde fuera" (desde lo externo), en tanto que forma parte de la estructura social, haciendo referencia a la institución educativa y a su inserción en la comunidad amplia. A los contratos establecidos, por los cuales se satisfacen o intentan satisfacer las necesidades de la sociedad. A través del perfil de egresados, en el cumplimiento de sus propósitos, se le confiere un sentido social (Contreras, 1990:54). *"Si los profesores no saben en qué consiste el aprendizaje y como se produce, tienen las mismas posibilidades de favorecerlo que de obstaculizarlo"* (Claxton, 1987:155).

Así, los procesos de enseñanza-aprendizaje son fenómenos intencionales, creados, planificados y provocados –no naturales–: por lo tanto, la didáctica tiene en consecuencia un fuerte compromiso con la práctica (Contreras, 1990:131).

> *Entendemos, pues, por procesos de enseñanza-aprendizaje, el sistema de comunicación intencional que se produce en un marco institucional y en el que se generan estrategias encaminadas a provocar aprendizaje* (Claxton, 1987:214).

Enseñanza y comunicación

Los procesos de enseñanza-aprendizaje implican procesos de comunicación. La comunicación es considerada como un sistema, es decir, un complejo de elementos que están en interacción constante, de manera tal que el cambio en uno de ellos afecta al conjunto.

El hecho de la comunicación se presenta como un sistema de intercambio de significados, que se determinan de acuerdo a los elementos que la componen y la estructura de relaciones que se determinan entre ellos.

Los intercambios que se producen provocan modificaciones en cuanto al objeto de la comunicación y a la relación entre los componentes del sistema, como también respecto a las actitudes y posicionamiento de futuros intercambios; considerando códigos producidos históricamente y de acuerdo al contexto social en el cual se produce el intercambio (Contreras, 1990:54).

Watzlawick en su obra *Teoría de la comunicación humana* señala sus propiedades. Ellas son:

1. *No es posible no comunicarse*: toda conducta en una situación de interacción es en sí misma un mensaje. Es comunicación porque toda acción está abierta a la interpretación, a la adjudicación de un sentido.

> *Actividad o inactividad, palabras o silencio, tienen siempre valor de mensaje: influyen sobre los demás, quienes, a su vez, no pueden dejar de responder a tales comunicaciones y, por ende, también comunican* (Watzlawick, 1955:50).

2. *Toda comunicación tiene un aspecto de contenido y un aspecto de relación*: el primer aspecto es la información que transmite, es el contenido del mensaje; el segundo aspecto se refiere al tipo de mensaje, a la relación entre los que se comunican. *El primero transmite los "datos" y el segundo, cómo debe entenderse dicha comunicación* (*Ibíd.*:55).

3. *La naturaleza de la relación de comunicación está condicionada por las secuencias y su organización entre los comunicantes*: cómo los integrantes organizan y estructuran las unidades y qué significados le van otorgando a esos intercambios. *Se refiere a la interacción –intercambio de mensajes– entre comunicantes* (...) *Para un observador, una serie de comunicaciones puede entenderse como una secuencia ininterrumpida de intercambios* (*Ibíd.*).

4. *Los seres humanos se comunican en forma digital o de manera analógica*: emplean el lenguaje, en tanto que sistema de signos arbitrarios y todo lo que no sea comunicación no verbal (postura, gestos, expresión, voz, ritmo, etc.).

En síntesis, si recordamos que toda comunicación tiene un aspecto de contenido y un aspecto relacional, cabe suponer que comprobaremos que ambos modos de comunicación no sólo existen lado a lado, sino que se complementan entre sí en cada mensaje.

Así mismo cabe suponer que el aspecto relativo al contenido se transmite en forma digital, mientras que el aspecto relativo a la relación es de naturaleza predominantemente analógica (*Ibíd.*:65).

5. *Todos los intercambios comunicacionales son simétricos o complementarios*: son simétricos pues están basados en la igualdad. En la interacción los participantes tienden a igualar su conducta. Son complementarios cuando la conducta de uno complementa la del otro. La relación complementaria puede establecerse por el contexto social o cultural y por el estilo, roles de los componentes.

El paradigma simetría-complementariedad es, quizá, lo que más se acerca al concepto matemático de función, siendo las posiciones de los individuos

meras variables con una infinidad de valores posibles, cuyo significado no es absoluto sino que surge sólo en la relación recíproca (*Ibíd.*:71).

Todas estas características determinan la importancia de lo afectivo en la comunicación, dejando en un segundo lugar lo informativo. También se deben citar las influencias, los significados que se filtran dentro del proceso de la comunicación, y las ideologías, que están presenten y condicionan la comunicación entre docente y alumno (Contreras, 1990:64).

Comunicación didáctica

Características

La comunicación didáctica tiene características propias que la diferencian de otros sistemas de comunicación, ellas son:

1. *Es una comunicación institucionalizada*: se produce en un marco institucional. En toda institución educativa operan dos tendencias, que se contraponen y se relacionan. Estas son: lo instituido y lo instituyente.

   Lo instituido es lo dado, el lugar donde se realizan determinadas prácticas (edificios, normas, disposiciones que se expresan en organigramas, códigos, reglamentos, etc.). Lo instituyente tiene que ver con las actividades y relaciones entre los actores, que constituyen el "tejido institucional".

   Este último muestra el estilo de la institución y determina su identidad. En el inter-juego de las dos tendencias se determina el campo institucional, y junto al contexto social donde la institución se instala es que adquiere las características propias. Es ahí donde se produce la comunicación didáctica, propia de esa institución educativa y sólo de ella.

   El resto de las características de la comunicación didáctica son consecuencia de la forma institucional que tiene la enseñanza.

2. *La comunicación didáctica es intencional*: es este uno de los aspectos que definen la enseñanza. La forma de expresar y materializar la

intencionalidad es el currículum, ya que organiza la actividad específica de la institución. *El currículum constituye el sentido intencional de la comunicación didáctica* (Contreras, 1990:55). Las intenciones (caminos-vías de acción) pueden estar determinadas explícitamente y también implícitamente.

3. *La comunicación didáctica es obligada*: es decir, existe una intención determinada *a priori* sobre el sentido del intercambio (tiene mucho que ver con la característica señalada en el punto anterior).

   Se da en la relación de comunicación una tensión entre la participación voluntaria, la espontaneidad (característica de la comunicación humana) y la imposición (característica de la comunicación didáctica). Esta tensión está presente en distintos grados y formas en todos los procesos de enseñanza-aprendizaje.

4. *Tiene un carácter jerárquico*: las relaciones entre docente y alumno están dentro de los estilos de interacción complementaria que explica Watzlawick, tal como se mencionó anteriormente.

   Evidentemente, en este proceso se da la jerarquía entre los participantes; ya que unos dominan el objeto y la intención de la comunicación y los otros no.

"La complementaneidad no es ya solo diferencia de roles, sino desequilibrio y jerarquía entre ellos" (Contreras, 1990:66).

5. *Es grupal*: la comunicación escolar se produce en grupo. Es imposible no comunicarse. Todos los alumnos dentro del grupo actúan significativamente para el resto del grupo. Conforman unas estructuras de relaciones que dan lugar a distintos subsistemas dentro del espacio áulico (Contreras, 1990:65-67).

Elementos

Pérez Gómez destaca cuatro elementos en la comunicación del proceso didáctico: la fuente de información, el mensaje, el contexto y el destinatario.

1. *La fuente de información*: Si bien existen distintas fuentes de información (como textos y videos), el autor considera al profesor como la más importante. Es el docente el que organiza, regula y participa de los procesos de comunicación.

   Considerando al currículum como regulador de la interacción escolar, el profesor constituye una fuente de información intermedia que participa de dos procesos de comunicación: el primero entre el profesor y la instancia elaboradora del currículum, y el segundo entre el profesor (fuente de información) y el alumno. Aquí se integran la interpretación de los mensajes curriculares realizados en el primer proceso y la adaptación y ajustes que corresponden al segundo proceso.

2. *Los mensajes didácticos*: Los mensajes son la forma de materializar la intencionalidad didáctica. Son organizados y estructurados por el profesor y hacen posible el aprendizaje.

   Los mensajes consisten en transmisión de contenidos, actividades de los alumnos y formas de participación adecuada. Los mensajes sobre el conocimiento escolar, llevan simultáneamente información sobre lo que se aprende y sobre las relaciones sociales que se establecen, en la formulación y elaboración de los conocimientos entre docentes y alumnos y sus roles en dicha construcción.

3. *El destinatario*: Es el alumno quien recibe los mensajes didácticos intencionales. Los alumnos interpretan y le dan significado al mensaje, tarea ineludible en el proceso de aprendizaje.

   En el proceso de interacción entre profesor-alumnos, estos negocian y acuerdan las pautas de intercambio y el significado del mensaje. El aprendizaje que adquiere el alumno en clase es el resultado de la interacción entre los significados del profesor y los alumnos.

   Al finalizar la clase, los alumnos se llevan algo compartido con el grupo y algo único para cada uno de ellos, porque el aprendizaje depende de la historia personal, de sus intereses y de la interpretación que cada uno realiza partiendo de los saberes que ya posee.

4. *El contexto*: Existen dos niveles de contextos que mantienen entre sí una relación estrecha, se engloban y se condicionan. Estos contextos son:

- *El contexto interno del aula*: creado por la interacción entre docentes y alumnos. Las clases son contextos comunicativos con características y reglas propias, son diferenciados. La interacción está constituida por mensajes explícitos e implícitos que se refieren a tareas escolares y a reglas de participación. El contexto se va construyendo en el intercambio, donde a través de la propia dinámica de interacción se determinan las reglas y los acuerdos entre el profesor y el alumno.
- *El contexto institucional*: se refiere al modo en que esa escuela determinada organiza el espacio, el tiempo y las relaciones personales. Estas constituyen una dinámica propia que determina el estilo de la institución educativa. La organización del sistema educativo, las disposiciones y la normativa condicionan la forma y el contenido del intercambio. También debemos ubicar a la escuela en el contexto socio-cultural, al cual pertenece. La institución escolar es un subsistema dentro del sistema social (Contreras, 1990:64-74).

Dimensiones y funciones del contexto

El contexto se presenta bajo tres dimensiones:

a) El contexto explícito: todo aquello que hace referencia directa a los elementos de la situación (como las palabras y los gestos).
b) El contexto verbal o discursivo: que es el texto.
c) El contexto implícito: son aquellos datos que no se expresan pero están tácitamente presentes en la interpretación. Las tres dimensiones del contexto determinan el contexto total (Titote, 1986:71).

A su vez, las funciones del contexto son:

1. Servir de guía en la selección de palabra y precisar su sentido.
2. Completar el sentido del mensaje.
3. Otorgar un significado a las palabras nuevas o desconocidas.
4. Transformar su significado inicial (traslaciones y metáforas) (*Ibíd.*).

Clase y enseñanza

Estos dos conceptos están estrechamente relacionados. Pensamos que sería de gran utilidad para este trabajo delimitarlos e intentar establecer sus vinculaciones.

> (...) *las tareas de la enseñanza van más allá del dar clase –interacción profesor-alumnos, la tarea más visible de la enseñanza– y abarcan ese conjunto de actividades menos visibles y socialmente menos reconocidas, realizadas por profesores y profesoras, que comprende tanto los aspectos de planificación de la enseñanza cuanto los referidos al análisis y evaluación de la actividad realizada* (Montero, 2001:138).

El "dar clase" implica una situación, una puesta en acción de la tarea específica del docente que es el enseñar. La clase en sentido tradicional se asocia (o es reemplazada) con el concepto de "lección" (ya desarrollado en el Capítulo I), la cual encierra una concepción verbalista de la enseñanza, que apunta a la transmisión de conocimientos.

Souto expresa que la clase da cuenta de un espacio físico (el aula) y de un tiempo (el ciclo lectivo).

La clase es:

1. El ambiente, es decir el escenario de la vida cotidiana de los actores y sus interacciones respecto del saber.
2. Es un lugar de encuentro, donde se ponen en juego y se cruzan los procesos y las relaciones entre los actores, la comunicación y el poder.
3. Es un espacio intersubjetivo, en tanto que campo de transferencias, vínculos e identificaciones.
4. Es un espacio de construcción del proceso enseñanza-aprendizaje, donde se determinan roles y funciones y se establece el contrato didáctico (Camillioni, 1999:136-137).

Sanjurjo toma la clase e intenta resignificarla desde el lugar de espacio pedagógico, en la cual el poder, la comunicación y las relaciones la conforman. La autora la menciona: *la clase como un espacio de construcción de*

conocimientos por parte del alumno, ayudado por estrategias de enseñanza (Sanjurjo, 2003:23).

Un concepto estrechamente ligado al enseñar es el de *estrategia*. *Llamamos estrategias didácticas al conjunto de las acciones que realiza el docente con clara y explícita intencionalidad pedagógica* (Bixio, 2001:35).

Las estrategias son el hacer del docente en clase para enseñar y tienen que ver con sus intervenciones; y la clase hace referencia al ambiente donde se contextualiza la enseñanza. La enseñanza, en tanto proceso complejo, se refiere a la tarea propia que lo determina como profesional de la misma, teniendo como meta facilitar el aprendizaje.

Litwin utiliza el concepto de *configuraciones didácticas* para referirse a las intervenciones del docente, específicamente del nivel universitario. *Configuraciones didácticas es la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento* (Litwin, 2000:97).

La configuración didáctica da cuenta de una intención de enseñar y de favorecer la construcción del aprendizaje. Existen configuraciones que no tienen en cuenta dicha intención, y se utilizan para exponer o comunicar una temática. En ese caso no son didácticas.

Las configuraciones didácticas son construcciones elaboradas por el docente. Expresan el tratamiento de los contenidos, sus abordajes y recortes dan a conocer los supuestos sobre el aprendizaje, la relación con el saber y la vinculación entre la teoría y la práctica (*Ibid*.:97-99).

La configuración didáctica da muestra del carácter particular de abordaje de un campo disciplinar, en tanto genera formas peculiares de práctica en lo que respecta a la enseñanza y la manera como cada docente la organiza y la lleva a cabo reconociéndola en los contextos institucionales (*Ibid*.:98).

La enseñanza desde los paradigmas contemporáneos

La concepción que se tenga acerca de la enseñanza infiere un modelo de escuela y un tipo de aprendizaje. El sentido y la función de la enseñanza se determinan desde su conceptualización. La enseñanza, como tarea que realiza el docente, puede presentarse según tres perspectivas

diferentes: la enseñanza como "Actividad técnica", la enseñanza considerada desde una "Perspectiva práctica", y la enseñanza como "Planeamiento estratégico".

1. La perspectiva de la enseñanza como "Actividad técnica" se ubica a mediados del siglo XX. La enseñanza tiene un carácter instrumental, ya que interesan las técnicas, es decir "el cómo hacer para enseñar". Existe una estrecha relación entre el accionar docente y el rendimiento académico de los alumnos. Se considera primordial la eficacia docente.
2. La enseñanza como "Actividad práctica" es un modelo que considera a la enseñanza como una práctica intencional. La comunicación es el eje de esa práctica. En el intercambio se construyen los significados ya que la misma es una actividad compleja. Se considera que son lo primordial las soluciones a los problemas y/o dificultades de la práctica docente.
3. La enseñanza como "Planeamiento estratégico" determina a la enseñanza como una actividad intrínsicamente política. La enseñanza es una acción social, y en consecuencia tiene determinaciones históricas-sociales. Se considera primordial la reflexión crítica del hacer docente.

(Ver Anexo Cuadros)

La enseñanza y su relación con la práctica

Gimeno Sacristán y Pérez Gómez sostienen en su libro *Comprender y transformar la enseñanza* cuatro modelos diferentes de considerar la enseñanza y que en consecuencia orientan la práctica. Ellos son: la enseñanza como transmisión cultural, la enseñanza como entrenamiento de habilidades, la enseñanza como fomento del desarrollo natural, y la enseñanza como producción de cambios conceptuales.

1. La enseñanza como transmisión cultural representa un enfoque de tipo tradicional, donde el eje fundamental es la transmisión de contenidos conceptuales. Es función del docente comunicar la cultura.

2. La enseñanza como entrenamiento de habilidades pone en el centro de la enseñanza los contenidos procedimentales. La adquisición de destrezas y de habilidades es la meta de este modelo. Parte de la idea de que los conocimientos se vuelven rápidamente superados por otros. Los contenidos propuestos van desde los más simples a los más complejos.
3. La enseñanza como fomento del desarrollo natural apunta a la no intervención. Considera el desarrollo natural como eje del modelo, que se rige por sus propias reglas. Esta perspectiva deja de lado los procesos culturales.
4. La enseñanza como producción de cambios conceptuales tiene como fin transformar el pensamiento y las actitudes ya que el aprendizaje no es acumulación de saberes sino "proceso de transformación".

Capítulo III

La formación docente

> (...) *Si el rol del maestro es en verdad el de hacer surgir el deseo de aprender, su tarea reside en "crear el enigma", o más exactamente en hacer saber un enigma: decir o enseñar lo suficiente a fin de que se entrevea el interés de lo que se dice así como su riqueza, y callarse a tiempo para despertar el interés por el descubrimiento.*
>
> Meirieu (1997:100-101)

En el capítulo anterior se caracterizó la enseñanza, en tanto tarea específica del docente. En consecuencia, la consideramos idea clave de la agenda didáctica en la formación del docente.

En este capítulo se tratará el tema de la formación del docente. Para ello, partiremos del concepto de formación y su relación con la enseñanza y el aprendizaje, como soportes de la misma y en tanto actividad que se realiza "para uno".

Se hará referencia explícita a las características de la formación docente, esto es la formación de capacidades para el desempeño del rol. Se establecerá la diferencia entre "profesionalidad" y "profesionalización", sus modos y tipos. Y por último, se mencionarán los saberes por medio de los cuales se construyen las competencias para el enseñar.

Formación

Concepto y condiciones

Partimos de considerar el concepto de *formación* como desarrollo personal que tiene que ver con *encontrar formas para cumplir con ciertas*

tareas, para ejercer un trabajo, una profesión (Ferry, 1997:54). Formarse no es más que un trabajo sobre sí mismo, algo imaginado, deseado e intencionalmente propuesto a través de medios que se ofrecen o que uno procura conseguir (Ferry, 1999:43).

Por medio del proceso de formación se obtienen aprendizajes, se desarrollan capacidades y se establecen relaciones vinculares. El sujeto se forma por mediación.

La enseñanza y el aprendizaje son soportes de la formación. En este campo de la mediación hay que considerar aquellos que actúan como mediadores y son los formadores: lo leído (lecturas y textos), las situaciones (experiencias vividas), y las relaciones vinculares (el estar con los otros y los diferentes modos de estar), entre otros. En esta acción de mediación, de mediador o de mediar, se ponen en juego diferentes medios para la formación. Estos medios son los contenidos de aprendizaje, el currículum.

Las mediaciones son los modos o medios de concretizarlos que orientan el desarrollo de la formación (*Ibid*.:55). El trabajo de formación, en tanto trabajo de sí mismo, se realiza planteando tres condiciones: el lugar, el tiempo y la relación con la realidad.

El primero se refiere al espacio, es decir al lugar donde se reflexiona sobre el hacer docente. El reflexionar implica volver sobre lo hecho.

El segundo aspecto tiene que ver con el momento en el que se realiza dicha reflexión. Tiempo y lugar para ese reflexionar sobre sí mismo, más precisamente sobre la tarea cotidiana del docente.

Se debe distinguir el tiempo y el lugar para la formación, que es el trabajo "sobre sí mismo" y el "hacer", en tanto trabajo profesional, que es un "trabajo para otros". El dar clase es un trabajo para otros (los alumnos). El detenerse y pensar sobre el ejercicio de la tarea hace a la formación. Los tiempos y los espacios no son los mismos en el trabajo profesional y en la formación. El detenerse y pensar en un tiempo y un espacio diferente al de "dar clase" implica un tercer elemento que es tomar "distancia de la realidad".

En la formación, o en las acciones de formación, se trabaja sobre otra realidad, es decir, sobre las representaciones. Trabajar sobre las representaciones implica realizar una tarea sobre las imágenes y los símbolos de esa realidad, pero no sobre la realidad en sí. Trabajar sobre la clase, cuando la

clase no está, es una representación de la clase. Se analiza, se cuestiona, y se problematiza. Esto se realiza fuera de un espacio real donde "uno representa y se representa el rol que va a tener en la formación". Esto representa un tomar distancia de la realidad, lograr representarla para realizar un análisis y volver a la realidad para captarla (Ferry, 1999:55-56).

> *El proceso de formación es exactamente esto. Es anticipar sobre situaciones reales, y es, a favor de estas presentaciones, encontrar actitudes, gestos convenientes, adecuados para impregnarse de y en esa realidad* (*Ibid.*:57).

Particularidades de la formación docente

La formación docente es un proceso por el cual se da

> *Una apropiación del conocimiento científico y tecnológico de una disciplina específica y/o campo del saber, la reelaboración de una cultura del trabajo docente y el dominio de competencias docentes específicas* (Sanjurjo, 2002:39).

El proceso implica dinamismo, hace referencia a la sucesión de pasos o etapas correlativas y superadoras de la situación anterior, donde cada etapa se apoya en la anterior y da lugar a la siguiente. Esto se realiza de forma sistemática, organizada, abierta, flexible. Esta última característica implica considerar los distintos aspectos que van surgiendo en el desarrollo del proceso.

De acuerdo con lo dicho, la formación docente es considerada un *trayecto*. Por este entendemos un proceso iniciado mucho antes del ingreso a la institución formadora y que tiene que ver con todas las vivencias y experiencias escolares. Se combinan y se imbrican situaciones escolares vividas en el sistema educativo formal y no formal (*Ibid.*:40).

El proceso de formación docente se va construyendo a través de interacciones, de relación con "otros", de pertenencias a lugares y situaciones (dispositivo social, la escuela), con niveles y normativas, con ámbitos (clase) y contenidos, con estrategias, actividades –dispositivos técnico-pedagógicos–. Los "dispositivos" hacen referencia a construcciones que

son los soportes en la formación. Todos estos medios de formación, que son múltiples y muchas veces antinómicos, se entrecruzan, se oponen y se relacionan.

De esta manera, se produce entre ellos un interjuego de preponderancias y alternancias; esta es la forma de percibir y considerar los dispositivos o medios de formación (Ferry, 1999:54), que es *un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades* (*Ibid.*:57).

Las capacidades son las disposiciones con las que cuenta un sujeto para realizar actividades en forma competente, constituyen una posibilidad de acción o actuación potencial. En relación con este concepto está el de competencia, que tiene que ver con los fines, las metas y los objetivos. Es un conocimiento en acción, una habilidad reconocida.

> *Las competencias operan sobre la realidad: se proyectan en actuaciones basadas en decisiones valorativas para aplicar el saber. En este sentido Cecilia Braslavsky afirma que las competencias constituyen un saber hacer, con saber y con conciencia* (La Greca, 1998, Academia Nacional de Educación:174).

La "formación", en tanto trabajo sobre sí mismo, se distingue de las actividades productivas. En el caso del docente –que es el que nos compete– una actividad productiva es la clase. En la clase, el docente trabaja "por los otros y para los otros". Esto también se llama trabajo o desempeño profesional. El fin de la acción está puesto en el otro. En cambio, en la formación el fin está puesto en uno mismo (Ferry, 1997:98).

Es por esto que se emplea el término "formación" del docente y/o profesorado y no la palabra "preparación". El concepto de "formación" hace referencia a componentes personales que posee, en los que tiene primacía el factor personal. En cambio, el concepto de preparación hace referencia a acciones solamente externas (Terhart, 1987:142).

La docencia como formación profesional

> *La formación, su dinámica, este desarrollo personal que es la formación, consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejecutar un oficio, una profesión, un trabajo, por ejemplo* (Ferry, 1997:54).

La formación desde el sujeto tiene que ver con el desarrollo personal, y por lo tanto social, y además involucra el desempeño adecuado de funciones específicas en la realidad social del campo productivo (Souto, 1999:45).

El término profesión posee distintos significados, según el país y el contexto específico.

> *No puede considerarse ni neutro ni científico, sino que es producto de un determinado marco social, cultural e ideológico que influye en la práctica laboral ya que las profesiones son legitimadas por el contexto social en el que se desarrolla* (Imbernón, 1994:17).

Profesionalidad y profesionalización

La profesionalidad (o profesionalismo) se refiere a las características y capacidades específicas de la profesión (*Ibíd.*:52). *Profesionalidad se refiere a las cualidades de la práctica profesional de los enseñantes en función de lo que requiere el oficio educativo* (Contreras, 1999:50).

La profesionalidad tiene tres dimensiones: la obligación moral, el compromiso con la comunidad y la competencia profesional.

1. La obligación moral indica que supone un compromiso para quien la realiza y va más allá de una obligación laboral. El docente se encuentra comprometido por el hecho de que su oficio de enseñar implica una relación directa y continuada con personas sobre las cuales ejerce una influencia.

> (...) *el profesorado está obligado con todos sus alumnos y alumnas en su desarrollo como personas, aun a sabiendas de que eso le suele ocasionar tensiones y dilemas: ha de atender al avance del aprendizaje de sus alumnos, mientras que no puede olvidarse de las necesidades y del reconocimiento del valor que como persona le merece todo el alumnado* (*Ibíd.*:52).

2. La relación con la comunidad se observa desde la práctica profesional que los enseñantes deben realizar. Es ahí donde se perciben las repercusiones sociales de la enseñanza. El encuentro entre formador y formado, entre docente y aprendiz, y entre experto y novato, se

lleva a cabo en un contexto organizado e institucional –Institución Formadora e Institución Destino. Hay entre ambos espacios una relación dinámica, que es una acción colectiva y organizada de la intervención. La obligación ética alcanza su dimensión adecuada en los contextos sociales y públicos.

(...) *los colectivos de profesorado, ya sea en sus propios centros o en otros ámbitos de agrupación y organización, desarrollan su profesionalidad, en la medida en que comparten problemas, discuten principios, contrastan alternativas y soluciones, analizan los factores que condicionan su trabajo, organizan su acción, etc.* (*Ibíd.*:54).

3. La competencia Profesional es necesaria para la obligación moral y el compromiso social. Además, proporciona los recursos que la hacen posible:

(...) *competencia profesional* (...) *dominio de habilidades, técnicas y, en general, recursos para la acción didáctica, de la misma forma que debe conocer aquellos aspectos de la cultura y el conocimiento que constituyen el ámbito o el objeto de lo que se enseña* (*Ibíd.*:57).

La competencia profesional es lo que capacita al profesorado para asumir responsabilidades.

La profesionalización es el proceso de socialización a través del cual se adquieren las características de la profesionalidad y hace referencia a la cultura profesional que se construye. Es el conocimiento en acción que se "va haciendo" en el itinerario profesional o carrera docente (Imbernón, 1994:14).

La cultura tiene dos dimensiones: contenido y forma. El contenido de la cultura docente está formado por las actitudes, los valores, los hábitos, las creencias y las formas de realizar las tareas compartidas y determinadas por el colectivo docente. La forma de la cultura consiste en los modelos de relación y de asociación, y en el modo de articular las relaciones entre los docentes (colegas) (Hargreaves, 1996:190).

La profesionalización de un oficio es la transformación progresiva en profesión, y para ello implica una práctica reflexiva. Es revisar constantemente

su "hacer profesional". Es un trabajo, es un preguntarse constantemente por lo que se hace y cómo se hace. La práctica reflexiva lleva a un completar saberes.

Un práctico reflexivo es alguien que no se queda con lo aprendió en el instituto formador, ni con lo vivenciado en la institución destino, sino aquel que revisa constantemente su hacer, su práctica (Perrenou, 1994).

Tipos de profesionalidad

Hoyle (citado en Hernández y Sancho, 1994:133-134) establece, a la hora de determinar la profesionalidad del docente, dos variantes:

1. La "Profesionalidad restringida": Es más bien intuitiva y orientada hacia la clase basada en la experiencia. Desde esta perspectiva, el profesional es ingenioso, hábil en el desarrollo de la clase, autónomo en su rol y se maneja por sus propias concepciones, las cuales orientan su tarea cotidiana.

   Este modo de definición de la profesionalidad posee, según Hoyle (1972), las siguientes características:

   a) Un elevado nivel de competencia en el aula.
   b) Está centrado en el alumno o bien en la materia.
   c) Tiene una elevada capacidad para comprender y tratar a los alumnos.
   d) Obtiene gran satisfacción de sus relaciones personales con la clase.
   e) Evalúa el rendimiento según sus propias percepciones de los cambios producidos en el comportamiento y las realizaciones de los alumnos.
   f) Asiste regularmente a cursillos de índole práctica (*Ibíd.*:134).

2. La "Profesionalidad amplia": Es lo opuesto a lo anterior, ya que la enseñanza se sitúa en un contexto más amplio. Desde esta perspectiva, el profesional es el que compara el trabajo con sus colegas, trabaja en equipo, colabora con sus pares y evalúa su

tarea en forma sistemática. Se perfecciona, lee e investiga sobre su labor, realiza actividades profesionales y se preocupa por su desarrollo.

Hipotéticamente, tendría las mismas características que la profesionalidad restringida, además de las siguientes: a) considera su labor dentro del contexto más amplio de la escuela, la comunidad y la sociedad; b) participa en una serie amplia de actividades profesionales, por ejemplo, mesas redondas, seminarios y grupos de trabajo en los centros de profesores, conferencias, etc.; c) se preocupa por unir la teoría y la práctica; d) establece un compromiso con alguna forma de teoría acerca del currículo y algún modo de evaluación (*Ibíd.*).

Stenhouse mantiene cierto escepticismo en cuanto a alguna de estas características, como por ejemplo: que las teorías tienen que estar sujetas a una comprobación y no pasar sólo por el compromiso, que la profesionalidad amplia carece de autonomía y que para que exista un progreso educativo debe haber una autorreflexión constante de la tarea diaria, una observación y crítica de colegas sobre la tarea y una investigación en el aula (Stenhouse, 1993:135).

En resumen, las características más destacadas del profesional "amplio" son: una capacidad para un autodesarrollo profesional autónomo mediante un sistemático autoanálisis, el estudio de la labor de otros profesores y la comprobación de ideas mediante procedimientos de investigación en el aula (*Ibíd.*:136).

Fases de la formación docente

La primera fase de la formación docente es la denominada formación de grado o formación inicial, que es la que se realiza para obtener un título, para andar todo el camino y el trayecto que se debe recorrer y que permite "ejercer" la docencia. Esta se lleva a cabo en las instituciones formadoras.

Es la etapa de preparación formal en una institución específica de formación de profesorado, en la que el futuro profesor adquiere conocimientos pedagógicos y de disciplinas académicas, así como realiza las prácticas de enseñanza (García, 1995:182).

La formación inicial es llevada a cabo a través de distintas situaciones y/o actividades que deliberadamente y en forma intencional ayuda a que los futuros docentes adquieran habilidades, disposiciones, conocimientos, hábitos, actitudes, valores, normas que los capaciten para desarrollar la tarea de la enseñanza (Montero, 2002:75).

La segunda fase de es la llamada formación de posgrado o permanente.

Esta segunda fase constituye y da significado al término "capacitación continua", del que se infiere que la formación docente comienza y no concluye en la adquisición de un título, sino que se "hace" a lo largo de todo el desarrollo docente.

La formación de posgrado o permanente involucra tres acciones: la capacitación, el perfeccionamiento y la actualización. Estas se realizan en distintas instituciones de formación.

Estos tres conceptos se perciben asociados, pero existen diferencias entre ellos ya que se refieren a distintas acciones del docente.

La capacitación es la que permite ir mejorando permanentemente el ejercicio de la tarea del docente. Si hay un mejoramiento de la actividad, puede inferirse que la capacitación está ligada a la calidad.

El perfeccionamiento es aquel por el cual el docente profundiza el conocimiento. Podría inferirse que está asociado con los saberes: cuanto más se perfecciona, más saberes se adquieren, ya sean curriculares y/o pedagógicos.

La actualización es la que completa aspectos de la formación docente que por diferentes causas no se adquirieron en los distintos cursos de la carrera en la institución formadora. Se inferiría que la actualización estaría asociada con la adquisición de nuevos saberes y saberes nuevos (Lentijo, 1995:52-58).

Estas tres acciones que el docente realiza hacen al proceso de formación del docente en ejercicio.

Saberes en la formación docente

Concepto de saber

Utilizaremos el término "saber" como sustantivo, ya que es algo adquirido, en tanto resultado de una acción, y legitimado por la sociedad. El saber está ligado al poder, porque implica una estrecha relación con el actuar y con la acción.

El "saber" como sustantivo se distingue del conocimiento, pues comunica y expresa un conjunto o una síntesis de estudios y experiencias que se muestran en la acción (Bonta, en Academia Nacional de Educación, 1998:35).

> *Saber es lo adquirido, construido o elaborado por un sujeto (siempre es individual) a través del estudio, la experiencia o la práctica. Saber es el resultado de una actividad o un aprendizaje, cualquiera sea la forma o la naturaleza del mismo. En todos los casos se requiere intención explícita o implícita de aprender* (Noro, 2005:235).

La didáctica tiene sentido en tanto y en cuanto sirve para enseñar una disciplina o conjunto de saberes; "es el saber para enseñar" y no el saber de especialista. El saber para enseñar no es saber menos respecto de la disciplina, sino que es otro tipo de saber (Zabalza, 2000).

Este sería el "saber del experto", entendiendo por experto al "especializado en". El experto es el reconocido y valorado por su saber en estrecha relación a la actividad, tarea u oficio que desempeña (Beillerot, 1996:87).

Este saber del docente forma parte de la profesionalidad o profesionalismo. Es su competencia profesional, pero además ese saber se adquiere en la profesionalización, o sea en la construcción de su carrera docente.

Tipos de saberes

Para considerar cuáles son los saberes que el que enseña (el didacta) debe poseer, consideraremos las siguientes variables:

- Qué enseñar (saberes disciplinares y eruditos).

- Cómo enseñar (saberes didácticos).
- Cuándo enseñar (saberes pedagógicos y contextuales).
- A quién enseñar (saberes psicológicos).

Desde esta perspectiva citaremos distintos autores seleccionados. Dicha selección radica en que son autores referentes para el trabajo de estos temas. Algunos son extranjeros y otros nacionales. Sus obras forman parte de la bibliografía que circula actualmente en los institutos de formación docente.

Cecilia Braslavsky y **Alejandra Birgin,** en su obra *Formación de profesores: impacto, pasado y presente*, proponen tres tipos de conocimientos que debe poseer el docente: Saber sustantivo, Saber pedagógico y Saber institucional.

1. Saber sustantivo: Son los saberes referidos a la disciplina a enseñar.

(...) *comprensión de la estructura epistemológica propia del campo del saber* (...) *ejes conceptuales básicos* (...) *relevancia social* (...) *modos particulares de producción* (...) (Braslavsky, 1992:88).

2. Saber pedagógico: Está referido a los saberes que posibilitan la transposición. Es un "saber hacer" (esquemas prácticos de enseñanza), pero también es un "saber cómo" (estrategias de intervención) y "por qué" (justificación de la práctica).

   Este saber tiene además "un componente ético" ya que el docente con su intervención pedagógica influye en otro que se está formando (Bonta, en Academia Nacional de Educación, 1998:35). Es el eje de la "Transposición Didáctica".

Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El "trabajo" que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la transposición didáctica (Chevallard, 1997:45).

3. Saber institucional: Está referido al contexto, es decir, al ámbito donde se da la acción docente.

> (...) *son aquellos que corresponden (...) peculiar contexto socioeconómico, político, cultural y comunitario en que funciona el sistema educativo y cada colegio* (Braslavsky, 1992:90).

Lee Shulman se refiere al conocimiento profesional, entendido como los saberes que los docentes utilizan durante la enseñanza. Dentro de la utilización se considera el "saber hacer", el "saber cómo hacer" y el "saber por qué hacer".

Este autor desarrolla una categorización de los conocimientos que los profesores deben adquirir. La misma es citada por Lourdes Montero en su obra *La construcción del conocimiento profesional del docente*.

Las categorías propuestas son:

1. **Conocimiento del contenido**: Se refiere al contenido a transmitir.

> *La enseñanza es esencialmente una profesión liberal. Un profesor es un miembro de una comunidad de eruditos. Él o ella deben conocer las estructuras de su materia, los principios que organizan conceptualmente ésta y los principios para la indagación que ayudan a responder a dos tipos de cuestiones de cada campo: ¿cuáles son, en este ámbito, las ideas importantes y las habilidades?, y ¿cómo se elaboran las ideas nuevas y se abandonan las defectuosas por aquellos que contribuyen a la producción del conocimiento en esta área? Esto es, ¿cuáles son las reglas y procedimientos del saber y de la indagación* (Montero, 2001:177).

Sus componentes son: el conocimiento sustantivo y el conocimiento sintáctico. El conocimiento sustantivo es el cuerpo de conocimientos generales de una materia, como ideas, información, conceptos, y además...

> (...) *marcos conceptuales de explicación o paradigmas que se emplean, tanto para orientar la indagación de una disciplina como para dar sentido a los datos* (Grossman, Wilson y Shulman, en: Montero, 2001:179).

El conocimiento sintáctico se refiere al dominio del docente sobre los paradigmas de investigación. Ambos componentes se complementan; el primero sería "qué investigar" y el segundo "cómo hacerlo".

2. **Conocimiento didáctico del contenido**: Por medio de este se establece la relación entre el contenido a enseñar y cómo enseñarlo.

> (...) *la capacidad de un profesor para transformar el conocimiento que posee en formas pedagógicamente poderosas y adaptadas a las variaciones de los estudiantes en habilidad y bagaje* (*Ibíd*.:180).

Otros autores se refieren a este saber y destacan su importancia. *Saber la materia que se va a impartir, si bien es absolutamente necesario, no es condición suficiente para lograr o propiciar el aprendizaje* (Hernández, 1994:25).

Shulman expresa en el trabajo presentado al Congreso de Didácticas Específicas (Montero, 2001:183), los tres aspectos incluidos en la noción de Conocimiento didáctico de contenido. Dichos aspectos están estrechamente relacionados y son:

a) Una forma de pensamiento y razonamiento respecto del saber que los distingue del saber del especialista. El autor lo denomina *conocimiento de sabiduría de los prácticos*.

b) Un conocimiento esencial para la enseñanza.

> (...) *un cuerpo codificado o codificable de conocimiento, habilidad, comprensión y tecnología, de ética y disposición, de responsabilidad colectiva, tanto como los medios para representarlo y comunicarlo* (Montero, 2001:184).

c) Cuando aplican su comprensión al enseñar algo en un determinado contexto. El autor lo denomina "Proceso de reflexión en la acción".

Las cuatro fuentes del conocimiento esencial del docente –según Shulman– son:

- Especialización disciplinar: Es el conocimiento del contenido, que tiene las siguientes bases fundamentales: a) la literatura disponible, b) los estudios realizados, c) la investigación histórica y filosófica sobre la naturaleza de la construcción del conocimiento en un área determinada.
- Materiales y estructuras educativas: Son fuentes que permiten obtener conocimientos sobre la escolarización (currículum, libros de textos, organizaciones e instituciones escolares).

Si un profesor tiene que conocer el territorio de la enseñanza, entonces es el paisaje de tales materiales, instituciones, organizaciones y mecanismos el que debe serle familiar (*Ibíd*.:186).

- La literatura educativa especializada: Se refiere a los procesos de escolarización, enseñanza y aprendizaje; desde textos, revistas especializadas e investigaciones realizadas.
- La sabiduría de la práctica: es el conocimiento de la práctica.

(...) *una de las tareas más importantes para los investigadores sería trabajar con los profesores competentes para desarrollar representaciones de su sabiduría de la práctica que puedan ser utilizados en los procesos de formación de otros profesores* (*Ibíd*.:187).

Entonces podríamos preguntarnos lo siguiente: ¿sería este un saber práctico? Los saberes prácticos emanan de la acción, son saberes que surgen y permanecen en el campo de la acción, del hacer, pertenecen al nivel sólo del hacer, desvinculado y sin relación con el nivel teórico (Noro, 2005:236).

Carter expresa que el conocimiento práctico es personal y situacional, pertenece a un ámbito más reducido y quedaría siendo una parte y/o un aspecto del conocimiento didáctico, que es una categoría más extensa, que abarcaría además a lo disciplinar y curricular (Montero, 2001:181).

3. **Conocimiento pedagógico general**, que involucra aquellos conocimientos que se refieren a la educación, desde sus distintas perspectivas: sociales, políticas, económicas, culturales, e ideológicas.

4. **Conocimiento de los alumnos**, en tanto destinatarios de la enseñanza, considerando todos sus aspectos.

5. **Conocimiento del Currículum**, como organizador de la práctica docente (Ministerio de Cultura y Educación, 1999:68).

CARLOS MARCELO GARCÍA utiliza el término "conocimiento" para referirse a los saberes del docente que constituyen el conocimiento profesional.

Los componentes de ese conocimiento profesional al que hace referencia Marcelo García son:

1. **Conocimiento psicopedagógico**: Es el que se llama *conocimiento profesional* y se refiere a la enseñanza (principios, tiempos, tipos y gestión); al aprendizaje de los alumnos, al conocimiento sobre técnicas didácticas, de planificación, de evaluación, de influencia del contexto, de historia y de filosofía de la educación; y a la organización y legislación escolar.

2. **Conocimiento del contenido**: Acepta lo propuesto por **Shulman.** Es el conocimiento de la materia que se enseña. Incluye varios componentes. El conocimiento que los profesores tienen del contenido a enseñar, también influye en el qué y cómo enseñan. Dos son los más representativos: el "conocimiento sustantivo" y "conocimiento sintáctico". El primero incluye la información y las ideas a conocer; es el cuerpo general de conocimiento en una materia y determina lo que los profesores van a enseñar y desde qué perspectiva. Por su parte, el "conocimiento sintáctico" es el complemento del anterior y se refiere a los paradigmas de investigación del campo disciplinar, al conocimiento en relación con las diferentes corrientes, tendencias y perspectivas del campo de la especialidad.

3. **Conocimiento didáctico del contenido**: Es el elemento esencial del conocimiento del profesor. Combina el conocimiento de la materia a enseñar y el conocimiento pedagógico y didáctico referido a cómo enseñarla. Se refiere a la necesidad de que los profesores en formación

adquieran un conocimiento experto del contenido a enseñar, para que desarrollen una enseñanza que lleve a los alumnos a la comprensión.

4. **Conocimiento del contexto**: Hace referencia al *dónde* se enseña y *a quién*. El primero se refiere a las características socio-económicas y culturales del contexto amplio y restringido (sistema-institución), y a la organización y el funcionamiento de la escuela. El segundo hace referencia al conocimiento de sus alumnos (procedencia, niveles, expectativas, implicación al aprendizaje, conocimientos anteriores, caracterización de las etapas del desarrollo, e intereses) (García, 1995:252-263).

Francisco Imbernón, por su parte, propone en la formación del profesorado cuatro componentes que dan cuenta de distintos saberes que el docente tiene que adquirir para el ejercicio de su profesión. Estos son:

1. **Componente científico**: Se refiere a los contenidos, conocimientos disciplinares o áreas científicas que tiene que transmitir. Incluyen:

   a) Contenidos curriculares: son los contenidos propiamente dichos del área o disciplina científica, y los procedimientos de expresión de esos contenidos. Es decir, la forma que utiliza el alumno (futuro docente) para expresar los contenidos curriculares tiene que ver con la expresión y la comunicación.
   b) Técnicas de autoformación: son procedimientos que se refieren a la investigación, a la toma de decisiones, a la observación y al diagnóstico. Por estos el futuro docente logrará el "máximo de autonomía profesional".

2. **Componente psicopedagógico**: son los conocimientos (teóricos, prácticos, tecnológicos) sobre las ciencias de la educación, para su aplicación en el desempeño del rol. Este componente posee dos aspectos:

   a) La formación general (formación de base): es la que se refiere a contenidos socio-educativos (la institución y su ubicación, los aspectos políticos y económicos, y problemáticas actuales de la educación).

b) La metodología de la transmisión (la Didáctica): se refiere a las temáticas a las que se debe hacer referencia. Estas serían: las estrategias de transmisión, los contenidos a transmitir, la evaluación y los recursos que se utilizan; así como el alumno y el grupo y las distintas situaciones del aula (clima, nivel de alumnos, etc.).

3. **Componente cultural**: Incluye aquellos saberes que permiten que el profesor se convierta en un agente poseedor de una cultura general (actualización de nuevas publicaciones, lectura de diarios sobre problemáticas de actualidad, novedades literarias, musicales y lenguajes específicos) y una cultura específica (conocimientos de su modalidad).

4. **Componente práctico**: Se refiere a los saberes que se adquieren en el ejercicio de la práctica profesional, en los distintos contextos de la realidad educativa (Imbernón, 1992:53-60).

MARTA SOUTO propone cuatro aspectos, con sus saberes correspondientes, a considerar en la formación docente. Estos son:

1. **La formación cultural**: Hace a la adquisición de los saberes que corresponden a la cultura de su tiempo histórico-social. Debe ser realmente un actor social, ubicado en el contexto en que le toca desempeñar su tarea. Una persona conocedora de las principales tendencias del pensamiento en sus distintos aspectos (sociales, científicos, culturales y sus expresiones, económicas y tecnológicas).

2. **La formación social y ética**: Son los saberes de tipo actitudinal. Implica el respeto por el otro, por las diferencias sociales, culturales y personales y por sus tiempos para el aprendizaje. Además, conlleva el desempeño eficaz por la tarea, en la transparencia de las acciones y en el sostenimiento de la democracia en las instituciones.

3. **La formación personal**: Es el trabajo sobre su persona, el autoconocimiento. Es el conocimiento de su vida personal y profesional, y sus implicancias en los distintos ámbitos de trabajo colectivos (con el otro).

4. **La formación en competencias especificas**: Se refiere a los contenidos disciplinares, a comunicar y al procedimiento o a las estrategias para realizarlo. También se toma en cuenta el destinatario de los mismos, los contextos, los recursos y constructos empleados y las acciones específicas que hacen a su rol docente (Souto, 1995: 26-32).

María Cristina Davini establece los saberes determinados en dimensiones o áreas a considerar en la formación docente. Dichas dimensiones son:

1. **Área de los conocimientos pedagógicos, científicos y tecnológicos**: Se refieren a los saberes y los supuestos enfoques y perspectivas de los mismos. Estos saberes exigen una actualización permanente.

2. **Área del contexto social de escolarización**: Implica los saberes que se determinan desde el estudio de las tradiciones en la formación, en los distintos contextos, sus consecuencias sociales y el desarrollo de la profesión.

3. **Área de la práctica**: Es el espacio de construcción colectiva de los conocimientos de la enseñanza en el contexto específico: la escuela y el aula (Davini, 1995:134).

Rainer Bromme, se refiere a los conocimientos profesionales como aquellos que los profesores emplean y le permiten fundamentar las decisiones que toman durante la enseñanza. Desde el contenido, el autor distingue siete puntos:

1. **El conocimiento de la materia o del contenido**: Incluye la estructura sustantiva y sintáctica de la disciplina a enseñar; o sea, los contenidos del área a enseñar.

2. **El conocimiento curricular**: Se refiere a lo que está determinado en los planes de estudio y los libros de textos (contenidos conceptuales). Incluye conocimientos de procedimientos del área (contenidos procedimentales).

3. **El conocimiento sobre la clase**: Son aquellos conocimientos que corresponden al área pero están contextualizados, adaptados a un grupo o institución. Desde la transposición didáctica son los saberes enseñados. Incluye los repertorios de contenidos que se comunican en el aula y que los alumnos no poseen.

4. **El conocimiento sobre lo que los alumnos aprenden**: Son los conocimientos que los alumnos han adquirido. Abarca el *cómo* los alumnos se apropian del saber enseñado y las dificultades que tienen respecto a esa apropiación. "Para el profesor, es por tanto necesario conocer en lo posible esta comprensión de los alumnos, para poder proceder consecuentemente en clase" (Bromme, 1998:25).

5. **El metaconocimiento**: se refiere al conocimiento que tiene el docente de los saberes a enseñar, cuáles son sus ideas, teorías o principios y qué concepciones fundamentan la disciplina que enseñan. "El marco de orientación en el que se valoran los conocimientos y su relación con la propia profesión" (*Ibíd*.).

6. **El conocimiento sobre la didáctica de la asignatura**: Son los conocimientos que tienen que ver con la enseñanza de la disciplina. Estos conocimientos tienen un carácter especial. Son mixtos en cuanto informaciones psicológico-pedagógicas y experiencias del propio profesor se aúnan con los conocimientos matemáticos (*Ibíd*.:26).

7. **El conocimiento pedagógico**: Son conocimientos macro, que no se refieren implícitamente a la asignatura, pero la entrecruzan y la determinan. Son aquellos que se refieren al campo educativo, a lo social, a las normativas y reglas de la organización del sistema. Este campo de conocimientos supone una condición previa para la capacidad profesional y no simplemente un objeto que ha de transmitir el profesor (*Ibíd*.).

Phillippe Perrenoud establece la siguiente clasificación de los saberes que tiene que adquirir el docente:

1. **Saberes de referencia**: Sobrepasan los saberes a enseñar (saberes eruditos y disciplinares) y su transposición. Involucran otros saberes que provienen de distintas áreas: didáctica, psicología, sociología y otras ciencias humanas. Algunos de ellos, o una parte de los mismos, son saberes declarativos. Por ejemplo: las teorías del aprendizaje, de la motivación y la memoria, y de la evaluación. Estos enuncian una regularidad o un dato de la realidad de las prácticas y de los sistemas educativos.

   Dichos saberes se transforman en procedimentales, en tanto, son la reformulación pragmática de los declarativos. Constituyen las reglas de acción, el camino a seguir, y dan cuenta de la normativa. Si estos saberes procedimentales no se derivan de los saberes declarativos no se consideran eficaces.

2. **Saberes prácticos**: Son los saberes profesionales y los saberes de experiencia. No son designados por el contenido, sino por el tiempo y lugar que a ellos se les dedica. No tienen status científico, son declarativos y/o procedimentales; pero no son producidos en la institución formadora (Perrenoud, 1994).

(Ver Anexo Cuadros)

Enfoques y modelos de la formación docente

Continuando con este recorrido, nos proponemos mencionar y analizar los distintos modelos de formación docente, que corresponden a distintos momentos históricos. Los mismos nos permitirán describir los modelos actuales, y a partir de ellos procurar nuevos modelos y/o enfoques en la formación docente actual.

Cada uno de los modelos y/o enfoques implican concepciones filosóficas, epistemológicas, pedagógicas y sociológicas diferentes, sobre los distintos componentes de la formación docente, su importancia y valoraciones.

Las principales orientaciones y modelos que predominan en la formación docente son los que se mencionan a continuación:

Orientación academicista

En la formación docente se considera fundamental la adquisición de conocimientos académicos y científicos que se ha de transmitir. La meta es una sólida formación disciplinar, la cual determina la calidad de la enseñanza. El profesor es un especialista.

La tradición académica, como producto de la racionalidad positiva en la que se funda, continúa sosteniendo una desvalorización del conocimiento pedagógico y la creencia de neutralidad de la ciencia. De hecho, el conocimiento pedagógico –por someterse durante décadas a dicha racionalidad– se ha ido constituyendo mucho más como un cúmulo de teorías aisladas, con baja producción en la constitución de su objeto (Davini, 1995:31).

Pérez Gómez señala dos modelos de orientación, que son:

1. **Modelo enciclopédico**: Se consideran valiosos los conocimientos de contenido con los componentes, como el sustantivo (teorías de la disciplina) y el componente sintáctico (los procedimientos de investigación de dichas teorías).

(...) *este modelo prioriza la formación disciplinaria de los futuros docentes. Tradicionalmente arraigada en la formación docente para la escuela media, la priorización de los contenidos ha llegado a constituir un discurso hegemónico para la formación de los docentes de todos los niveles* (Diker, 1997:115).

2. **Modelo comprensivo**: Pone énfasis en los conocimientos de contenidos (distintas disciplinas o campos del saber) y en los conocimientos didácticos del contenido. El profesor es el que transforma el contenido en contenido a enseñar.

(...) *como objetivo clave en la formación del docente, concebido como un intelectual que pone en contacto al alumno/a con las adquisiciones*

científicas y culturales de la humanidad (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1993:400-401).

Orientación tecnológica-eficientista

La formación docente se basa en el desarrollo de habilidades. La actividad del docente es de carácter instrumental, orientada a la resolución de problemas del aula. "El profesor es un técnico que domina las aplicaciones del conocimiento científico producido por otros y convertido en reglas de actuación" (*Ibíd*.:402).

Schein distingue tres componentes del conocimiento profesional:

a) Un componente de ciencia básica o disciplina, sobre el cual descansa la práctica y se desarrolla.
b) Un componente de ciencia básica aplicada o ingeniería, desde donde se toman los procedimientos que se utilizan diariamente, para diagnosticar o para solucionar problemáticas (Didáctica).
c) Un componente de competencias y actitudes que tiene que ver con las intervenciones del docente (competencias y habilidades para la comunicación) y utiliza los dos primeros componentes (*Ibíd*.).

Este modelo de formación separa la teoría de la práctica, siendo esta última aplicación del campo teórico. Las ideas ejes de este tipo de formación son: control del aprendizaje, recursos instruccionales, evaluación objetiva, planificación y programación. Da cuenta del trabajo docente desde una mirada netamente instrumental (Diker, 1997:115-116).

Esta orientación presenta dos modelos o enfoques:

1. **Modelo de entrenamiento**: Es puro, cerrado y mecánico. Al profesor se lo entrena en técnicas y procedimientos que él tiene que aplicar.

El objetivo prioritario es la formación en el docente de competencias específicas y observables; concebidas como habilidades de intervención. Las cuales se consideran suficientes para producir en la práctica los resultados eficaces que se esperan (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1993:404).

2. **Modelo de adopción de decisiones**: Varía respecto de la anterior, ya que no consiste en la aplicación de los procedimientos de manera mecánica, sino seleccionando los más convenientes.

   El docente toma decisiones respecto a la utilización y empleo de procedimientos y en la resolución de las problemáticas áulicas (*Ibíd*.:505).

Lo importante no es que los profesores posean destrezas o competencias, sino que sean sujetos intelectualmente capacitados para seleccionar y decidir cuál es la destreza más apropiada para cada situación (García, 1995:195).

Orientación personalista o humanista

La "persona" es el centro y eje de este modelo; que apunta a la formación personal del docente, a su auto-descubrimiento, y a la toma de conciencia de sí mismo. Esto tiene su base en la pedagogía de la no-directividad de Rogers.

El profesor, según este modelo, es un *profesor suficiente:*

(...) *una persona que tiende a percibirse a sí misma de manera positiva, que percibe al mundo y a sí mismo de manera exacta y realista, que se identifica profundamente con los demás y que está bien informado* (*Ibíd*.:197).

La meta es una sólida preparación y formación personal, de sus actitudes, de sus valores, y de su afectividad, lo cual es la garantía de la eficacia docente.

Un buen profesor es una persona, una personalidad única, un facilitador que crea condiciones que conducen al aprendizaje, y para conseguirlo, los profesores deben conocer a sus estudiantes como individuos (*Ibíd*.).

En la enseñanza se destaca el carácter personal. Cada docente pone en práctica las estrategias de acuerdo a su forma de ser. La práctica está integrada a los saberes teóricos, respecto al currículo de formación.

Es este un nuevo modelo de profesor, en cuya formación juegan un papel importante las características personales y de personalidad de los candidatos

a profesor, así como las relaciones interpersonales que se establezcan entre los profesores en formación y los formadores de los profesores (*Ibíd*.:198).

Orientación práctica

La formación docente considera la práctica como eje. Esta formación se basa en el aprendizaje experiencial y la observación. La guía la constituye un docente más experimentado. Los saberes que los "novatos" van adquiriendo le permitirán intervenir en forma creativa en el aula, considerando las particularidades del contexto y situación aúlica. *La formación del profesor se basará prioritariamente en el aprendizaje de la práctica, para la práctica y a partir de la práctica* (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1993:410).

La enseñanza es una actividad compleja, que se aprende a enseñar enseñando. Los problemas de la enseñanza son de tipo práctico, que se solucionan en forma individual, ya que los problemas son singulares.

En la *Orientación práctica*, Pérez Gómez señala dos corrientes o modelos: el tradicional o práctico-artesanal y el reflexivo o de reflexión sobre la práctica.

1. **Modelo tradicional o práctico-artesanal**: La formación docente es considerada el aprendizaje de un oficio. En consecuencia, la enseñanza es vista como una actividad artesanal.

   Hay una separación entre teoría y práctica de enseñanza. El elemento curricular más importante es la "práctica" de la enseñanza" y el dar clase es considerado un arte.

   El conocimiento profesional es el producto de la adaptación a las exigencias del contexto sobre la escuela y el modo de transmisión es el vehículo más eficaz de reproducción, donde se prepara al aprendiz para aceptar lentamente la cultura profesional heredada y los roles profesionales correspondientes (*Ibíd*.).

2. **Modelo reflexivo o de reflexión sobre la práctica**: En este modelo se destaca la reflexión por sobre la práctica. Se destaca la necesidad de analizar el hacer docente, para superar el carácter reproductor, tradicional y acrítico del modelo anterior.

El profesor es flexible, abierto a los cambios, y crítico de su propia práctica.

Las destrezas que debe poseer el docente de este modelo son de tipo cognitivo, y se pueden clasificar de la siguiente manera:

a. Empíricas: Se refieren a todo aquello que tiene que ver con la clase y lo que está sucediendo (lo objetivo) y la forma y manera en que afecta a los actores (lo subjetivo).
b. Analíticas: Las que se necesitan para interpretar y construir las teorías.
c. Evaluativas: Las que se refieren a conclusiones, juicios y valoraciones.
d. Estratégicas: Constituyen las acciones propuestas y su planificación.
e. Prácticas: La capacidad de relacionar el análisis con la situación práctica.
f. Comunicación: Se refiere a la socialización con sus pares de las conclusiones abordadas (García, 1995:202).

Donald Schön analiza el conocimiento práctico del docente, habilidad que pone en juego a la hora de solucionar las dificultades complejas de su "hacer". Este autor habla de "un proceso de reflexión en la acción o como una conversación reflexiva con la situación problemática concreta" (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1993:417).

Para Schön el concepto de "conocimiento práctico" incluye tres puntos:

- El conocimiento en la acción: "Es el componente inteligente, que orienta toda actividad humana y se manifiesta en el 'saber hacer' (*Ibíd.*:418). Para Habermas es un conocimiento de tipo técnico o solución de problemas. Deriva de experiencias pasadas o de reflexiones ya realizadas y se muestra en esquemas de acción de tipo rutinario o semiautomático. Es un conocimiento que reside en la acción y se muestra en ella, no se puede verbalizar.
- La reflexión en la acción: Habermas la denomina deliberación práctica. Implica el pensar al mismo tiempo que la acción práctica. No es lo mismo "reflexionar sobre la acción" que "reflexionar en la acción". La primera se lleva a cabo con posterioridad a la acción y

permite reorganizar lo realizado. La segunda consiste en pensar durante o a medida que se realiza la acción. La reflexión en la acción es un proceso de gran importancia en la formación docente, ya que aumenta el conocimiento profesional y permite cambiar la práctica para su mejora.

Cuando el profesional se presenta flexible y abierto en el escenario complejo de interacciones de la práctica, la reflexión en la acción es el mejor instrumento de aprendizaje significativo. No sólo se aprenden y construyen nuevas teorías, esquemas y conceptos, sino que, lo que es más importante a nuestro entender, se aprende también el mismo proceso dialéctico de aprendizaje en "conversación abierta con la situación práctica" (*Ibíd*.:419).

- La reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción: Habermas la llama reflexión crítica. Es el análisis que se lleva a cabo después de la acción, teniendo en cuenta y considerando las características de la propia acción.

(...) *supone un conocimiento de tercer orden, que analiza el conocimiento en la acción y la reflexión en la acción en relación con la situación problemática y su contexto* (*Ibíd*.:420).

Se analiza la situación o contexto de la problemática, pero, además, se cuestionan los procedimientos que se implementaron en la formulación del problema, las teorías sobre las que se sustenta y las representaciones de la realidad en ese momento. Es un proceso de meta-reflexión del conocimiento en la acción y la reflexión en la acción.

Orientación socio-crítica

Apunta a formar un docente que promueva el pensamiento crítico de sus alumnos, para que participen en forma activa en la transformación social.

El profesor/a es considerado un profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre la práctica cotidiana para comprender tanto las características

específicas de los procesos de enseñanza-aprendizaje, como del contexto en que la enseñanza tiene lugar, de modo que su actuación reflexiva facilite el desarrollo autónomo y emancipador de quienes participan en el proceso (*Ibíd*.:422).

Dentro de esta orientación encontramos dos modelos:

1. **Modelo crítico y de reconstrucción social**: En la formación docente se considera necesario que el docente adquiera:

   a. Un bagaje cultural sólido con orientación política y social.
   b. Capacidades de reflexión crítica sobre su propia práctica.
   c. Actitudes de compromiso en el ejercicio de su profesión, en tanto intelectual transformador en el aula, en la institución educativa y en la comunidad y/o contexto social (*Ibíd*.:423).

   El profesor/a es considerado como un intelectual transformador con un claro compromiso político de provocar la formación de la conciencia de los ciudadanos en el análisis crítico del orden social de la comunidad en que viven (*Ibíd*.).

2. **Modelo de investigación-acción y formación del profesor para la comprensión**: Uno de los representantes de este modelo es Lawrence Stenhouse, quien considera que la enseñanza es un arte y el currículo es construido por el docente. De ahí la importancia de la formación y desarrollo profesional del docente. Formación que se logra con una sólida preparación académica previa al ejercicio de su profesión y un trabajo de investigación de la propia práctica. El docente es un investigador en el aula.

   El concepto de investigación-acción fue dado por Kurt Lewin en 1947, y en la década del 60 comienza a desarrollarlo Stenhouse. Es J. Elliott quien en numerosos trabajos plantea la investigación-acción como una forma de investigar, para modificar (Ministerio de Cultura y Educación, 1997:8-11).

¿Qué es la investigación-acción?

Es un tipo de investigación que se hace para modificar algo. La investigación-acción, llamada también Investigación Activa, es una intervención

sistemática (ordenada y procesual) en una realidad. Es una experiencia concreta que se inscribe en un mundo real (por ejemplo: aula-servicio educativo). Además, tiene estas características:

- Es una reflexión, un análisis, un estudio.
- Es una reflexión, un análisis, un estudio de *nuestra actividad, de nuestro hacer cotidiano, de nuestra tarea.*
- Es una reflexión personal del propio trabajo.
- Se adopta una actitud exploratoria.

La reflexión tiene tres propósitos bien definidos: Mejorar, perfeccionar el proceso que se da en esa realidad determinada, y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, es decir, mejorar nuestro accionar y nuestra *práctica.*

Práctica docente en la investigación-acción

Por un lado, la práctica equivale a "realidad educativa actual", es decir, que la investigación-acción puede tomar todos y cada uno de los aspectos de la realidad educativa. Por otro, en un sentido más acotado, designa la "tarea del docente". Entonces, el accionar docente no se circunscribe a la clase como situación de aprendizaje, sino como un espacio donde se *construye* la tarea docente.

Desde este aspecto, la práctica se observa como "praxis", como un hacer que varía, cambia, se modifica, y está sujeto a permanente revisión.

La investigación-acción permite "teorizar la propia práctica", ya que aclara recíprocamente la teoría y la práctica. Permite aumentar, ampliar los conocimientos sobre la enseñanza y el aprendizaje que tienen los docentes.

Presentada así, la investigación-acción sería un proceso que transforma la práctica y como consecuencia también al docente. La tarea docente, desde este punto de vista, no es una rutina, donde la gestión es mecánica y repetitiva de modelos. El docente desde la investigación-acción es visto como un docente creativo.

El docente pone a prueba su práctica, recolectando datos, analizando los mismos; el eje es: acción-reflexión, reflexión-acción. Mejora la acción, pero también cambia al que construye la práctica, aplicando los conocimientos obtenidos.

La investigación-acción es una reflexión permanente "en la acción" y "sobre la acción". Su meta es transformar la práctica.

¿Quién es el protagonista?

El protagonista de esta situación es el investigador, que puede ser el docente mismo que se transforma en investigador de distintos fenómenos, que son problemas cotidianos que experimenta. O bien puede ser otra persona, que lleva a cabo el análisis de los fenómenos por encargo del docente.

En síntesis, es un proceso de auto-investigación, ya que lo realiza el mismo docente u otro profesional al cual le encomiendan la tarea.

En consecuencia, es el docente el protagonista, puesto que es quien determina el *foco* de la investigación, siguiendo dos principios fundamentales:

1. Que el hecho o el fenómeno sobre el cual se va a reflexionar concierne al proceso enseñanza-aprendizaje.

2. Que el hecho o fenómeno que motiva la reflexión esté bajo el área de influencia del docente, sin olvidar que el eje es acción-reflexión, reflexión-acción.

¿Cómo asumir el rol de investigador?

Para llevar a cabo esta modalidad investigativa: la investigación-acción, hay que considerar distintas etapas. Estas etapas no son estrictas, pero determinan aspectos que se van encadenando, unos a otros, en esa espiral continua de reflexión-acción.

Las fases son:

1. Selección del área: Es un diagnóstico de una situación problemática en la práctica. Se emplean distintas técnicas para la construcción del problema.
2. Recolección de información: Primeramente se determina la información que se necesita, luego se elabora un plan de acción y se utilizan distintas fuentes.
3. Organización de la información: La información obtenida se organiza de acuerdo al objetivo de la investigación.

4. Análisis e interpretación de la información: Se utiliza la bibliografía teórica como recurso o fuente externa. El lenguaje utilizado en la descripción de los hechos y/ o en la elaboración de informes será el lenguaje utilizado por los docentes, quienes registrarán "lo que sucede" al narrar y describir las acciones.
5. Acción: Elaborar un plan que permita pasar de la reflexión a la acción.

Las fases o pasos no deben ser aplicadas como ciclo cerrado, es decir, con principio y final (de una manera lineal), sino a modo de una espiral que vuelve al punto de partida (reflexión inicial), pero con mayor amplitud y profundidad, lo cual permite una mirada distinta y determina una lectura de análisis a partir de la acción dada, y continuar de esta forma hasta agotar la situación problemática.

La investigación-acción concluye cuando no hay más preguntas para responder acerca de la situación problemática. Es ahí donde debe elaborarse un informe final, en el que se describa el proceso seguido, y en tanto que, documentada, pueda ser comunicada, valorando la experiencia adquirida (Elliot, 1994).

(Ver Anexo Cuadros)

Distintas perspectivas sobre la formación docente

Ferry expresa que hay distintos tipos de discursos sobre la "formación de enseñantes", según los roles, las actividades y los lugares sociales de quienes lo expresan. Todos poseen y manifiestan una ideología que consiste en distintas miradas sobre un mismo fenómeno.

Se puede considerar la formación como:

1. Una función social de transmisión de saberes, de acuerdo al sistema socio-económico-cultural al cual corresponda.
2. Un proceso de desarrollo de la persona, tiene que ver con el aprendizaje y sus posibilidades, su maduración y sus tiempos de desarrollo personal.

3. Una Institución, como un dispositivo de la organización, se refiere a currículum, espacios y tiempos, formadores y practicantes (Ferry, 1999:50-51).

En las distintas miradas hay primacía de distintos ámbitos. En la primera se pone una marcada preeminencia en el contexto macro (lo sociológico); en la segunda en el contexto interior (el formador); y en la tercera en lo organizacional-institucional (en el contexto de realización).

Pensar la formación como un desarrollo personal no implica necesariamente que esta se va a realizar en forma autónoma. Debesse (1982), citado por Marcelo García (1995), distingue entre: autoformación, heteroformación e interformación.

En estos tres tipos de formaciones, la diferencia está centrada en el autor de la acción. En el primero, el sujeto es el que realiza la acción controlando objetivos, el proceso, los instrumentos y los resultados de la propia formación. La heteroformación es una acción organizada y controlada desde afuera, hacia otro/s, y en la interformación se alude a la...

> (...) *acción educativa que se ejerce entre los futuros enseñantes o entre maestros en trance de actualización de conocimientos (...) y que halla un soporte de excepción en el trabajo del "equipo pedagógico", tal como hoy se lo concibe para la formación del mañana* (Debesse, citado en García, 1995:76).

Ferry establece las características propias de la formación del docente, que la distingue de otras acciones o actividades de formación en otros campos disciplinares. Estas son:

1. Es una formación doble: Esto implica la combinación de la formación académica (científica, literaria y artística) con la formación pedagógica (que tiene que ver con el rol del docente).
2. Es un tipo de formación profesional: No todos los autores coinciden en determinar el status profesional del docente.
3. Es una formación de formadores, en tanto y en cuanto se realizan acciones mediadoras a nuevos formadores (Ferry, 1999:54-64).

Conclusiones

Consideramos a la Didáctica como una disciplina que tiene como objeto de estudio y eje la Enseñanza (con saberes teórico-prácticos, los cuales configuran un campo de acción), donde se relacionan la teoría y la práctica. En consecuencia, su potencial no es sólo metodológico, sino también teórico.

Se pretende una Didáctica con un campo de saberes amplio, que incorpore todos los aspectos, condicionantes y variables de su objeto de estudio. A dicho campo brindan sus aportes diferentes ciencias, cuyos marcos teóricos son decisivos para hacer de la Didáctica un campo interdisciplinar, que aborde el enseñar desde todas las miradas posibles.

Al hablar del campo de la Didáctica, y considerando el enseñar como una acción intencional y social, es posible expresar que debe estar en continua construcción para poder responder a las demandas de la sociedad, con acciones de intervención acordes al momento y a los diferentes contextos.

Se instala la Didáctica como campo específico de la formación del docente. Instalar significa establecerla y darle un lugar desde dos aspectos fundamentales: desde la función que cumple y desde su aceptación y reconocimiento. Llevar a cabo el proceso de implementación de la Didáctica como campo específico de formación docente supone elaborar los mecanismos necesarios y podría construir otra línea de investigación; o sería, también, una forma de dejar abierta la iniciada.

Jerarquizando la Didáctica, en tanto campo de saberes fundamentales en la formación del docente, se apuntará a un perfil de docente personal, relacional, intelectual, transformador y reflexivo.

Desde esta postura de resignificación y revalorización de la Didáctica, se infiere un docente facilitador del aprendizaje, flexible en su accionar, innovador, que apueste al trabajo en equipo, investigador, analista y crítico de su propia práctica.

Pensamos la Didáctica como una disciplina con un objeto específico (el Enseñar); un ámbito de formación profesional, donde y desde donde se prepara al docente o al especialista en la enseñanza (el Didacta); y un área de conocimiento con una agenda de trabajo actualizada y, en consecuencia, en construcción constante.

Desde esta mirada, la Didáctica se posicionaría como un campo transversal en la formación docente.

El concepto de transversal tiene que ver con "cruzar", "atravesar" y fundamentalmente con "integrar", "relacionar" y "globalizar". Desde este punto de vista, la Didáctica pasa a ser una responsabilidad compartida por todos los docentes y formadores de formadores, sin distinción de espacios y/o disciplinas curriculares.

Dichas consideraciones implican necesariamente un trabajo distinto por parte de los formadores que supone los siguientes aspectos:

1. **Construcción de equipos de trabajo para el abordaje de problemáticas comunes en la formación de formadores**, utilizando distintas formas de abordaje:

    a. Talleres: Producción grupal de conocimiento relativo a problemáticas y situaciones del hacer diario.
    b. Ateneos: Espacio de reflexión sobre las prácticas docentes, posibilitando el intercambio entre pares, la relación teoría-práctica, el diseño y construcción de propuestas superadoras e innovadoras y la sistematización de las experiencias pedagógicas y sobre todo áulica para ser comunicable.
    c. Equipos de investigación, para diagnosticar situaciones y/o problemáticas comunes, y en forma grupal proponer acuerdos y propuestas alternativas de solución.

Se sugiere un trabajo colaborativo, que es el aprender con el "colega". En la aplicación del mismo, la persona experta y especialista desempeña el rol de coordinador –puede pertenecer o ser ajena a la institución–, asesorando en la construcción de las propuestas.

2. En el ámbito áulico, implementación de estrategias de enseñanza para el nivel superior, en todas las disciplinas y/o espacios curriculares. Entre ellas citaremos:

a. El estudio de casos: Estrategia basada en el análisis de situaciones pedagógicas/educativas correspondientes al campo docente.
b. El estudio de incidentes críticos (que tiene una estrecha relación con el anterior): Es una situación breve útil para el trabajo en el aula.
c. Reconstrucción autobiográfica: Permite reflexionar sobre la propia práctica y analizar los contextos en los que se desarrollan.
d. Lectura de autores, lo cual permite acceder a los textos clásicos de los diferentas campos del saber.
e. Trabajo de lectura y escritura: La lectura como práctica de reflexión, tendiente no sólo a la formación sino también a la autoformación. Se complementa con las prácticas de escritura, a través de la construcción de relatos, crónicas, historias de vida, registros de clases, etc. La lectura y la escritura están presentes en todas las estrategias y en las distintas fases del proceso de formación del docente.
f. Empleo de estrategias y técnicas en las áreas o espacios disciplinares, para que el alumno pueda tenerlos como referencia para su desempeño posterior.

De este modo, el futuro formador podrá construir los esquemas prácticos o modelos a aplicar, que constituyen organizadores de la práctica docente, moldeables, adaptables, no son estructuras fijas, sino itinerarios que se construyen a partir de ellos.

Al saber hacer profesional relacionado con el cómo desarrollar la práctica escolar, enseñando y aprendiendo algo relacionado con los contenidos

curriculares, lo llamaré esquemas prácticos del profesor: modelos de actividades o tareas ligadas a un determinado contenido (Alliaud, 1990:137).

El futuro docente formador vivencia estrategias de abordaje en el aula, y construye los esquemas prácticos para enseñar. Se aprende a enseñar construyendo las acciones, con la organización de las intervenciones, seleccionando actividades, ajustando y eligiendo recursos desde los marcos teóricos y prácticos referenciales, con una actitud de reflexión y acción continua *sobre* y *en* la práctica.

ANEXO CUADROS

Índice de cuadros

Cuadro Nº 1: Escuela Tradicional: Representantes y aportes 134-135
Cuadro Nº 2: Escuela Nueva: Representantes y aportes 136-139
Cuadro Nº 3: Pedagogía No-Directiva. Carl R. Rogers: aportes 140-141
Cuadro Nº 4: Pedagogía Católica. Principales representantes y aportes 140-141
Cuadro Nº 5: Pedagogía de la Liberación. Paulo Freire: aportes 140-141
Cuadro Nº 6: Didáctica y Currículum 142-143
Cuadro Nº 7: Marco conceptual de la enseñanza para la comprensión 144-145
Cuadro Nº 8: Didáctica de la comprensión. Representantes y aportes 146
Cuadro Nº 9: Distintas concepciones sobre la Enseñanza 147
Cuadro Nº 10: Los saberes en la formación docente 148-149
Cuadro Nº 11: Enfoques y modelos en la formación docente 150-153

REPRESENTANTE	OBRAS IMPORTANTES	CORRIENTE/S PEDAGÓGICAS	DIDÁCTICA
			Fundamento
Wolfgang Ratke (1571 - 1635)	• "Memorial de Francfort" (1612). • "Apreciaciones Didácticas o Arte de Enseñar" (1613).	• Pedagogía Realista. • Pedagogía Pragmática.	• Naturalismo. • Empirismo.
Juan Enrique Alsted (1588 - 1658)			• Utilitarismo.
Jan Amos Komensky (1592 - 1670)	• "Didáctica Magna" (1628). • "Novísimo Método de las Lenguas" (1628). • "La Puerta Abierta de las Lenguas" (1631).		• Seguidor de Ratke. • Naturalismo.
John Locke (1632 - 1704)	• "Ensayo sobre el Entendimiento Humano" (1690). • "Pensamiento sobre la Educación" (1692).	• Pedagogía Individualista. • Pedagogía Pragmática - Naturalista.	• Realismo. • Empirismo. • Utilitarismo. • Pragmatismo Inglés (Educación sensorialista).
Juan Jacobo Rousseau (1712 - 1778)	• "La Nueva Eloisa". • "Emilio" o de la Educación (1762). • "El Contrato Social" (1762).	• Pedagogía Individualista. • Pedagogía Naturalista.	• Naturalismo. • Individualismo.
Juan Enrique Pestalozzi (1746 - 1827)	• "Diario Pedagógico". • "Leonardo y Gertrudis". • "Cómo Gertrudis instruye a sus hijos". • "Aprendizaje Elemental".	• Realismo Pedagógico. • Pedagogía Social. • Pedagogía Realista.	• Realismo. • Pedagogía Idealista.
Juan Federico Herbart (1776 - 1841)	• "Pedagogía General" (1805). • "Bosquejo para un Curso de Pedagogía" (1833).	• Pedagogía Intelectualista-Individualista. • Realismo Psicológico.	• Psicología (medios para el acto del aprendizaje). • Ética (fija los fines de la enseñanza).
Herbert Spencer (1820 - 1903)	• "De la Educación Intelectual, Moral y Física" (1861).	• Pedagogía Positivista, Naturalista, Individualista y Utilitarista.	• Naturalismo. • Positivismo.
Emile Durkheim (1850 - 1917)	• "Educación y Sociología". • "Educación Moral".	• Pedagogía Social (Dirección Naturalista). • Sociología Positivista.	• Sociología (establece los fines de la educación).

CUADRO Nº 1: Escuela Tradicional: Representantes y aportes

DIDÁCTICA (Cont.)			APORTES
Consideración	**Caracterización**	**Finalidad**	
• Necesaria. • Útil. • Fundamental.	Doctrina de la Enseñanza: "...ciencia y arte de la enseñanza y de los métodos de la instrucción".	Determinar los pasos para la enseñanza (pautas que deben seguirse). Método Universal.	• Iniciador de un nuevo método natural. • Palabra "Didáctica" (1629). • Trató de llevar a la educación (teoría y práctica) las ideas de Bacon. • Interés por los problemas concretos y técnicos de la enseñanza. • Método: gradual y reiterativo de la práctica.
	Método de estudio (instrumento).	Instruir.	• La idea de la Didáctica en tanto método.
• "Arte de Enseñar Todo a Todos". • Técnica.	Disciplina Pedagógica: • Práctica. • Normativa. • Prescriptiva.	"Método que deben seguir los maestros". Normas para la instrucción.	• La idea de la Didáctica en tanto método. • Padre de la Didáctica. • Obra fundamental: "Didáctica Magna". • Comienzo de la Didáctica como técnica. • Enseñanza popular (destinada a todos). • Desarrollo espontáneo del niño. • Educación Natural.
• Técnica.	"Medio para disponer la mente del alumno".	Poder aprender cualquier ciencia.	• Destaca el papel de la Psicología de la Educación. • Iniciador de la corriente naturalista en educación. • Disciplinarismo didáctico (forma la clase gobernante en Inglaterra).
• Medio.	"Impedir la obstaculización de la formación del niño".	Proteger la naturaleza y dirigir el aprendizaje.	• Verdadero iniciador de la Escuela Nueva. • Educación Paidocéntrica. • Educación integral, total y humana. • Representante del naturalismo e individualismo pedagógico.
• Normativa.	"Método Único" (postulados).	"Formación del hombre en todo su ser" (concepto ético de persona).	• Visión Social de la Educación. • Educación Popular. • Fundador de la Escuela Primaria Popular.
• Normativa. (Didáctica o Teoría de la Instrucción).	Didáctica General (Teoría de la instrucción). Comprende: • La Doctrina de los Intereses. • Los pasos formales.	Dirige y controla la actividad del aprendizaje.	• Didáctica fundada en la Psicología. • Pedagogía del Interés. • Fundador de la Pedagogía Científica.
• Teoría de la Instrucción Científica.	Pasos para enseñar.	La enseñanza sigue los pasos evolucionistas.	• Niega la intervención del Estado en Educación. • Educación: proceso de adaptación a la vida. • Carácter utilitario y pragmático de la Educación. • Valor del conocimiento científico.
• No se refiere explícitamente. • Ciencia de la Educación: hechos y acciones.		Educación como fenómeno social.	• Educación: función social (Sociología de la Educación). • Aportes teóricos a la construcción del objetivo específico de la Ciencia de la Educación.

REPRESENTANTE	OBRAS IMPORTANTES	CORRIENTE/S PEDAGÓGICAS	DIDÁCTICA
			Fundamento
Giusseppe Lombardo - Radice (1879 - 1938)	"Lecciones de Didáctica". "Escuela, maestros y Libros". "Líneas generales de la Filosofía de la Educación".	• Pedagogía Realista.	• Idealismo. • Pedagogía de Giovanni / Gentile. • Humanismo Histórico. • Historicismo trascendental.
Giovanni Gentile (1875 - 1944)	"Sumario de Pedagogía General de la Educación".		
John Dewey (1859 - 1952)	"Mi Credo Pedagógico" (1897). "Escuela y Sociedad" (1900). "Democracia y Educación" (1916). "La Escuela del Porvenir". "Democracia y sociedad".	• Pedagogía Activista, psicológica y social. • Pedagogía Pragmática.	• Pragmatismo. • Instrumentalismo. • Experimentalismo.
María Montessori (1870 - 1952)	"Antropología Pedagógica". "El Método de la Pedagogía Científica" (1909). "Manual Práctico del Método". "La Autoeducación en la Escuela Elemental".	• Pedagogía Activa. • Pedagogía Psicológica y experimental.	• Psicología positivista y asociacionista.
Ovidio Decroly (1871 - 1932)	"La Función de la Globalización y la Enseñanza". "Introducción a la Pedagogía Cuantitativa".	• Pedagogía Activa / de los métodos activos. • Pedagogía Psicológica.	• Psicología.
William Heard Kilpatrick (1871 - 1956)	"Filosofía de la Educación" (1951).	• Pedagogía Pragmática. • Pedagogía Activista, psicológica y social.	• Obra de Dewey.

CUADRO Nº 2: Escuela Nueva: Representantes y aportes

DIDÁCTICA (Cont.)			APORTES
Consideración	**Caracterización**	**Finalidad**	
Disciplina fundamental.	Organismo de ideas. Didáctica Práctica. Metódica.	Enseñar, unido a la acción del maestro ("el espíritu que lo informa es esencialmente idéntico al del que enseña").	• Aspectos organizativos y didácticos de la Reforma Educativa Italiana (1923). • Reforma basada en la Didáctica (renovación de los métodos de enseñanza). • Fundador de la Escuela de Ensayo: "La Escuela Serena".
Arte.	Tecnología Educativa.	Práctica para enseñar o autoeducarse.	• Reforma Educativa Italiana (1923). • Pedagogía como ciencia filosófica.
Didáctica: ciencia pragmática.	Basada en el interés y la libertad del niño. Método experimental: aprender haciendo.	La Enseñanza por la acción.	• Creador de la Escuela Activa (1886). • Propone un método (fundamentado desde la filosofía) • Sentó las bases de la Didáctica como Tecnología Educativa. • Promotor de la Escuela Progresista (versión norteamericana de la Escuela Nueva).
Didáctica: disciplina pragmática.	Método (pasos) con utilización de material didáctico.	Posibilitar el desarrollo de las funciones en el niño (motrices-intelectuales).	• Importancia fundamental del material y los recursos didácticos. • Creadora del método que lleva su nombre (Roma, 1907-1918). • Escuela "Casa de los Niños" (1907).
	Método (de ideas asociadas).	Partiendo del interés del niño (que surgen por sus necesidades) y semejante a la vida, misma se realizan las tareas escolares.	• "Centros de Interés" (1907) llamado Método Decroly (Bruselas, 1907-1918). • "Escuela para la Vida" (1907) (Bruselas - calle del Ermitage).
	Método (unidad de actividades y propósitos).	Orientar la tarea educativa con libertad y creatividad.	• Método de Proyecto (1918) que puede aplicarse a todas las actividades escolares.

(Continúa)

REPRESENTANTE	OBRAS IMPORTANTES	CORRIENTE/S PEDAGÓGICAS	DIDÁCTICA
			Fundamento
Edward Claparede (1873 - 1940)	"Psicología del Niño". "Pedagogía Experimental". "Educación Funcional".	• Pedagogía Psicológica y Experimental. • Pedagogía de la Escuela Activa.	• Individualismo. • Psicologismo.
Pierre Bonet (1878 - 1951)			
Adolfo Ferriere (1879 - 1960)	"Proyecto de la Escuela Nueva" (1920). "Transformemos la escuela". "La Escuela Activa" (1947).	• Pedagogía Activista. • Pedagogía Individualista.	• Materialismo. • Individualismo. • Pragmatismo. • Experimentalismo.
Celestin Freinet (1896 - 1966)	"Parábolas para una Pedagogía Popular". "Técnicas Freinet en la Escuela Moderna".	• Pedagogía Activa. • Pedagogía Popular.	Principios de Cooperación. Sistema de Tarjetas de Trabajo de Winnetka.
Roger Cousinet (1889 - 1973)	"¿Qué es la Educación Nueva?" "La Vida Social de los Niños".	• Pedagogía Activa.	Trabajo libre. Áreas globalizadas. Acción espontánea y natural.

CUADRO Nº 2: Escuela Nueva: Representantes y aportes (Cont.)

DIDÁCTICA (Cont.)			APORTES
Consideración	**Caracterización**	**Finalidad**	
Disciplina Instrumental.	Técnicas (respetando las necesidades psicoevolutivas del que aprende) aplicables a la enseñanza.	Desarrollar las funciones del organismo, considerando los deseos e intereses de los niños, en correspondencia con el aprendizaje que ejerce el alumno.	• Propulsor de la Psicopedagogía. • Propone el concepto de "Pedagogía Funcional". • Creador del Instituto J. J. Rousseau (Ginebra, 1912) actualmente Facultad de la Universidad de Ginebra (junto con Bonet) • Director del Instituto J. J. Rousseau.
			• Propuso el término: "Educación para la Escuela Nueva". • Creador del Instituto J. J. Rousseau (Ginebra, 1912) actualmente Facultad de la Universidad de Ginebra (junto con E. Claparede).
Disciplina Pragmática.	Instrumento de enseñanza (respetando intereses psicológicos e individuales del niño).	Apropiación de los saberes y asimilación por parte del niño.	• Programa de la Escuela Activa. • Reconocimiento de los Intereses de los alumnos. • Creador de la Oficina Internacional de la Escuela Nueva (Ginebra, 1899) • Director del Instituto J. J. Rousseau (Ginebra).
Disciplina Pragmática.	Método de enseñanza centrado en el uso de la "imprenta en la escuela".	Enseñar a través del trabajo. Cultivar los medios de expresión del alumno en libertad.	• Educación "por el trabajo". • Trabajo: elemento fundamental y constitutivo de la actividad educativa. • Propone la imprenta escolar, el texto libre y la correspondencia entre escuelas. • Propulsa técnicas (grupo - asamblea - diálogo) que enseñen a vivir en sociedad.
Disciplina de la Enseñanza.	Normativa instrumental.	Práctica (métodos utilizados por el alumno: métodos activos y métodos didácticos utilizados por el docente).	• Trabajo libre en grupo (equipos) 1920 (método de trabajo colectivo). • Escuela de Bellevue. Reconoce y valora en el enseñar y aprender las necesidades y motivaciones del alumno.

OBRAS IMPORTANTES	CORRIENTE/S PEDAGÓGICAS	DIDÁCTICA	
		Fundamento	Consideración
Su obra es muy amplia: "El proceso de convertirse en persona" (1961). "La libertad y creatividad en la educación" (1969). "El camino del Ser" (1979).	• Pedagogía Humanística.	Psicología Humanística / Existencial.	Realiza aportes desde el campo psicológico. Pragmática.

CUADRO Nº 3: Pedagogía No-Directiva. Carl R. Rogers: aportes

REPRESENTANTE	OBRAS IMPORTANTES	CORRIENTE/S PEDAGÓGICAS	DIDÁCTICA
			Fundamento
Jacques Maritain	• "Los Grados del Saber" (1932). • "Humanismo Integral" (1936). • "Siete Lecciones Sobre el Ser" (1934). • "La Educación en este Momento Crucial" (1943). • "Contribución a una Filosofía de la Educación" (1954).	• Pedagogía Espiritualista. • Filosofía realista-clásica. • Teología católica.	• Espiritualismo Bergsoniano. • Neotonista. • Humanismo cristiano.
Víctor García Hoz	• "Normas Elementales de Pedagogía Empírica". • "Organización y Dirección de Centros Educativos". • "Principios de Pedagogía Sistemática". • "La Investigación del Profesor en el Aula". • "Educación Personalizada".	• Pedagogía Humanista. • Pedagogía Personalista.	• Filosofía personalista. • Psicología.

CUADRO Nº 4: Pedagogía Católica. Principales Representantes y aportes

OBRAS IMPORTANTES	CORRIENTE/S PEDAGÓGICAS	DIDÁCTICA	
		Fundamento	Consideración
"La educación como práctica de la liberación". "Pedagogía del oprimido". "Método psicosocial y extensión o comunicación". "Pedagogía de la esperanza".	Humanista. Existencialismo. pedagógico. Pedagogía cristiana / base marxista.	Neomarxismo sociología crítica (Escuela de Frankfurt). Psicoanálisis. Posición antropológica: relación hombre-mundo.	No la explicita, se infiere: Instrumento de la pedagogía.

CUADRO Nº 5: Pedagogía de la Liberación. Paulo Freire: aportes

DIDÁCTICA (Cont.)		APORTES
Caracterización	**Finalidad**	
"Método de facilitar" el aprendizaje. Instaurar la "capacidad de cambio".	Facilitar el aprendizaje. Postulado: "confianza en las posibilidades del alumno".	• "Concepción de aprendizaje significativo experiencial". • La no-directividad en el campo educativo. • Importancia del clima en el aprendizaje.

DIDÁCTICA (Cont.)			APORTES
Consideración	**Caracterización**	**Finalidad**	
• Medio	• Función instrumental.	• Posibilitar la llegada al fin o meta.	• Concepción del hombre. • Idea de fin. • Concepciones de: espiritualidad y trascendencia. • Fundamentación de la práctica pedagógica en la dignidad de la persona. • Consideración: la familia: primera educadora; la escuela: promotora de educación.
• Forma de enseñar basada en la persona. • Destinatario de un sujeto activo.	• Basada en los principios de: actividad, individualización, sociabilidad, libertad y creatividad.	• Despertar en el alumno: responsabilidad, sociabilidad, adquisición de hábitos, el espíritu crítico, la observación...	• Creador del Movimiento de "Educación Personalizada". • Hombre: "Ser en el mundo" (naturaleza), "con otros" (relación con los demás), abierto a lo trascendente (a Dios). • Valorización de la Persona como Valor supremo. • Persona: centro de la Educación. • Concepción de la Educación Integral (todos los aspectos de la persona). • Consideración del alumno como individuo (persona) y no colectiva.

DIDÁCTICA (Cont.)		APORTES
Caracterización	**Finalidad**	
Educación liberadora: actividad, criticidad y dialoguicidad.	Logro por parte del alumno de una "conciencia crítica".	• Trabajo sobre alfabetización de adultos. • Método alfabetizador. • Pedagogía de la liberación. • Alumno: sujeto activo y autor de su cultura. • Negar la dicotomía: educador-educando.

Propuestas / Autores		DIDÁCTICA	CURRÍCULUM	Conclusiones
L. P. de Santos M. R. Olveira (1995)	Su objeto de estudio es...	→ Enseñanza	• Conocimiento escolar. • Selección.	Interrelación entre ambos campos. Uno podría incluir al otro y viceversa. ***Las autoras sostienen que hay temas comunes a ambos campos: El proceso de producción de conocimiento escolar. La Formación docente. La Cultura Escolar.***[1]
	Desarrollado en...	→ Principalmente en: Francia - Alemania y los otros países influenciados por su cultura.	Países anglosajones.	
Gimeno Sacristán (1994)	Origen	→ Tradición francesa, alemana y española.	Tradición anglosajona.	***Campos superpuestos coincidentes en sus objetivos... procedentes de ámbitos culturales y académicos distintos.***[2]
	Temas	→ Problemas relacionados con los contenidos de un *proyecto pedagógico* (justificación, realización, evaluación).	Ámbito de la Práctica. Teoría de la Práctica.	
Daros (1998)	¿Qué es?	→ Ciencia y arte de facilitar la adquisición del saber de una manera metódica.	Organizador de la tarea pedagógica.	***La Didáctica se vale de las teorías curriculares con las que trata de organizar la actividad escolar en forma científica,... en correspondencia con una determinada concepción didáctica, educativa y filosófica del hombre.***[3]
	¿Cómo es?	→ Sistema (conjunto de elementos organizados) o Teoría de la facilitación.	Forma de llevar a la práctica una teoría de la enseñanza. Instrumento que emplea el didacta.	

CUADRO Nº 6: Didáctica y Curriculum

1. Barbosa Moreira, A. F. (1999: 24-30).
2. *Ibid.*: 27.
3. Darós, W. R. (2000: 138?.

Propuestas / Autores		DIDÁCTICA	CURRÍCULUM	Conclusiones
Domínguez (1994)	Objeto de Estudio	*Procesos* de escolarización (problemas de la interacción humana que ocurren durante el acto de enseñar).	*Contenidos* de la escolarización (problemas de organización y selección de los contenidos escolares).	***El autor propone la integración de Curriculum, Didáctica y Práctica de la enseñanza por medio de investigaciones interdisciplinarias comunes.***[4]
		Enfoca cuestiones de *forma*.	Enfoca cuestiones de *contenidos*.	
	Aspectos	Valores de la enseñanza. Relaciones entre el aula y el contexto social.	Se transforma en acto en el aula.	
	Marco teórico	Literatura europea enciclopedismo francés Herbart - Comenio.	• Literatura norteamericana. • Asociada al pragmatismo.	
	Influencias	Neo marxismo - Escuela de Frankfurt Autores pos-modernos y pos-estructuralistas.		
	Carácter histórico Décadas del 30 y 40 (influencia francesa)	¿Cómo enseñar? (decisiones del docente).	Contenidos.	
	Década del 60	(no se menciona)	Contenidos escolares (centro de atención) Influencia del pragmatismo americano.	
	Década del 80	Se cuestionan ambos campos. Pedagogía crítica ***propone la construcción de un nuevo proyecto de educación escolar, exigiendo el diálogo entre los investigadores del currículum y los especialistas en didáctica***.[5]		

4. *Ibid.*: 26.
5. *Ibid.*: 24.

PARTES	¿QUÉ SON?	¿QUÉ CARACTERÍSTICAS POSEEN?	DISEÑO ¿Cómo se construyen?
TÓPICOS GENERATIVOS	• Son los temas centrales. • Ejes de una disciplina o campo. • El campo disciplinar es el territorio, el tópico es el punto donde el docente se para, para explorar el territorio.[1] • Pueden ser centrales para una o más disciplinas o campos.	• Atractivos para los alumnos, despiertan su interés. • Interesantes para el docente, determinan un modelo para el alumno. • Accesibles, porque se determinan en relación a la disponibilidad de los recursos. • Permiten establecer múltiples conexiones.	Se diseñan en red conceptual. Se utilizan enunciados o preguntas.
METAS DE COMPRENSIÓN	• Indican el alcance y profundidad del tópico. • Determinan aquello que los alumnos deberán comprender. • "... son los conceptos, procesos y habilidades que deseamos que comprendan los alumnos".[2]	• Tipos (son de dos tamaños): 1. Específicas: corresponden a una unidad o bloque. "...expresan lo que usted desea que los alumnos aprendan de la unidad".[3] 2. Abarcadoras, amplias: corresponden a un tiempo más corto (semestre, unidad, ...) se las llama hilos conductores. "... expresan los que usted piensa que sus alumnos deberán comprender del curso completo".[4]	Se las formula como enunciados (los alumnos comprenderán...) o preguntas (¿Cuáles son las diferencias o similitudes...?).
DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN	• Actividades que realiza el alumno. • A través de ellas el docente y el alumno se dan cuenta de lo que comprenden. • Son variadas, ricas y colaborativas.	• Utilizan los conocimientos de distintas maneras y los aplican a situaciones nuevas. • Los alumnos reconfiguran, expanden, comparan, aplican, extrapolan, interpretan, explican, relacionan, ... lo que ya saben. • Se plantean en forma de secuencia.	Necesitan tiempo para planificar tiempos y abordajes. Se dan en todo el proceso y su complejidad es creciente.
EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA CONTÍNUA	• Es un proceso que brinda a los alumnos una respuesta sobre su trabajo. • Es un proceso que tiene como meta superar dificultades y mejorar el proceso de aprendizaje paulatinamente. • "Indica el progreso logrado en relación con lo planeado".[5]	• Mejorar los desempeños de comprensión. • Se fundamenta en criterios claros, sencillos, relacionados con las metas de comprensión. • Destaca la importancia de la autoevaluación. • Proceso de autonomía creciente que implica retroalimentación.	• Transformando las metas en matrices. Matrices: cuadro de doble entrada donde se establecen los criterios y los niveles de calidad (desempeño del alumno). • "Trabajo interrelacionado entre: Tópicos, Metas y Desempeño".

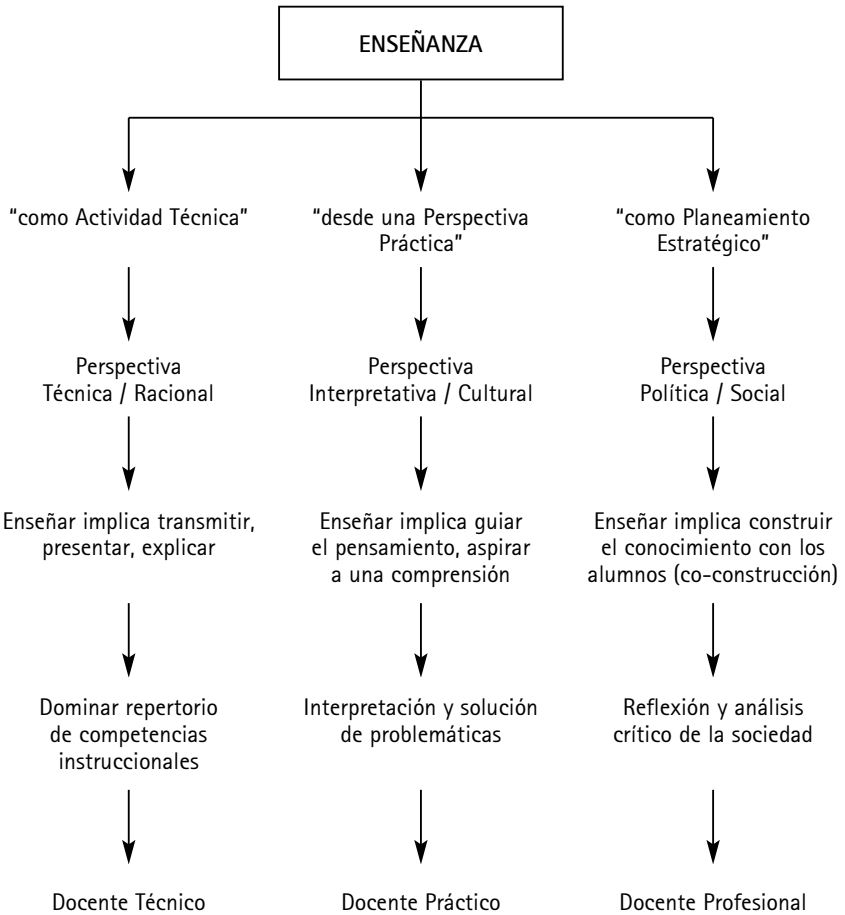
CUADRO Nº 7: Marco conceptual de la enseñanza para la comprensión

DISEÑO (Cont.)		Propósitos del docente
Preguntas que orientan su construcción.[6]	**Guía para el docente.**[7]	
¿Es central para una o más disciplinas o dominios? *¿Es interesante y estimulante para los alumnos?* *¿Es interesante y estimulante para usted?* *¿Proporciona a los alumnos oportunidades de establecer conexiones con otras clases y con la vida fuera de la escuela?* *¿Hay recursos y materiales relacionados con el tópico que facilitan su acceso a los alumnos?*	¿Qué es lo más importante que deben comprender mis alumnos acerca de este tópico?	Íntimamente asociadas ↓ Determinan ↓ Qué quiere el docente que sus alumnos comprendan.
1. *Metas de comprensión de la unidad.* *¿Se hallan íntimamente vinculadas con los hilos conductores?* *¿Enfocan los aspectos centrales del tópico generativo?* *¿Aprehenden lo que a su criterio es lo más importante que deben comprender los alumnos sobre el tópico generativo?* *¿Están formuladas como preguntas y enunciados?* 2. *Metas de comprensión abarcadoras o hilos conductores.* *¿Captan lo que a su juicio es lo más importante que deben aprender los alumnos en la clase?* *¿Están formuladas como preguntas y enunciados (tales como "los alumnos comprenderán..." o "los alumnos estimarán...")?* *¿Relacionan estrechamente los tópicos generativos con las metas de comprensión de las unidades que usted desea crear o que ya ha creado?*	"Qué quiero que mis alumnos obtengan como resultado de este año de trabajo"	
¿Exigen que los alumnos demuestren las compresiones enunciadas en sus metas de comprensión? *¿Requieren que los alumnos apliquen el aprendizaje a situaciones nuevas?* *¿Permiten a los alumnos construir y demostrar la comprensión?* *¿Ponen en tela de juicio las concepciones erróneas de los alumnos, sus estereotipos y su tendencia a pensar de un modo esquemático?* *¿Están organizados de tal modo que los alumnos puedan comprometerse con ellos durante la unidad, desde el principio hasta el fin?* *¿Permiten a los alumnos demostrar su comprensión de distintas maneras (trabajos escritos, tareas artísticas, etc.)?*	"Qué quiero que mis alumnos obtengan del ejercicio de esta actividad".	• Determinar que sus alumnos comprenden. • Saber que sus alumnos se dan cuenta de que comprenden.
¿Incluye criterios claros y públicos? *¿Usa criterios estrechamente relacionados con las metas de compresión?* *¿Proporciona frecuente realimentación durante los desempeños de la unidad?* *¿proporciona una realimentación que les permita saber a los alumnos hasta que punto lo están haciendo bien o como hacerlo mejor?* *¿Ofrece oportunidades para el uso de diversas perspectivas?* *El docente evalúa al alumno.* *Los alumnos se evalúan entre sí.* *Los alumnos se evalúan a sí mismos.* *¿Proporciona una mezcla formal e informal de realimentación?*	"Qué criterios nos ayudarían, tanto a mí como a los alumnos, a estimar lo que ellos comprenden".	

1. Pogré, P. (2004: 80).
2. Blyte, T. (1999: 66).
3. *Ibid.*: 75.
4. *Ib*.
5. Pogré, P. (2004: 93).
6. *Ibid.*: 137.
7. *Ibid.*: 79.

REPRESENTANTE	OBRAS IMPORTANTES	CORRIENTE/S PEDAGÓGICAS	DIDÁCTICA				APORTES
			Fundamento	Consideración	Caracterización	Finalidad	
David Perkins	"La Escuela Inteligente".	• Pedagogía Psicológica y Experimental. • Pedagogía Cognitiva.	• Teorías Constructivistas. • Teorías Cognitivas. • Aprendizaje Significativo. • Concepción psicológica de la metacognición.	• Necesaria y fundamental. • Una nueva manera de determinar la enseñanza. • En relación con el aprendizaje (no se puede enseñar si no se conoce como se aprende).	• Teoría de la Enseñanza. • Teoría acerca de las prácticas de la enseñanza.	• Elaborar instrumentos teóricos para favorecer el aprendizaje. • Posibilitar la participación del alumno. • "Ayuda pedagógica". • Construir situaciones de aprendizaje.	• Metacognición como estrategia psicológica para analizar los procesos de aprendizaje. • "Enseñar a pensar", "Enseñar a aprender", "aprendizaje autónomo" • Relación entre teoría y práctica en la enseñanza (proceso de reflexión). • Sujeto de aprendizaje: es el protagonista y su relación con el mundo. • "El problema, la dificultad y la pregunta son posibilidades importantes de aprendizaje".
Howard Garner	• "La nueva ciencia de la mente". • "La mente no escolarizada". • "La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas".						
T. Blyte	• "La enseñanza para la comprensión".						
Hans Aebli	• "Doce formas básicas de enseñar". • "Metacognción" (Proyecto de investigación en colaboración con Marbach-1982). • "Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo".						
John Flawel	• "El desarrollo cognitivo". • "El desarrollo de la metacomunicación" (Informe presentado en el XXI Congreso Internacional de Psicología - París 1976).						
Vito Perrone							
S. J. Bruner							
R. E. Elmore							
M.W. Mactaughin							

CUADRO Nº 8: Didáctica de la comprensión: Representantes y aportes


ENSEÑANZA
"como Actividad Técnica"
"desde una Perspectiva Práctica"
"como Planeamiento Estratégico"
Perspectiva Técnica / Racional
Perspectiva Interpretativa / Cultural
Perspectiva Política / Social
Enseñar implica transmitir, presentar, explicar
Enseñar implica guiar el pensamiento, aspirar a una comprensión
Enseñar implica construir el conocimiento con los alumnos (co-construcción)
Dominar repertorio de competencias instruccionales
Interpretación y solución de problemáticas
Reflexión y análisis crítico de la sociedad
Docente Técnico
Docente Práctico
Docente Profesional

CUADRO Nº 9: Distintas concepciones sobre la Enseñanza

<table>
<tr><th colspan="2" rowspan="2">CATEGORÍAS</th><th colspan="3">AUTORES CITADOS</th></tr>
<tr><th>1. Braslavsky – Birgin</th><th>2. Shulman</th><th>3. Marcelo García</th></tr>
<tr><td rowspan="5">En cuanto al CONTENIDO</td><td>Fundamento</td><td rowspan="2">1. Saber Sustantivo.</td><td>3. Conocimiento Pedagógico General.</td><td>1. Conocimiento Psicopedagógico.</td></tr>
<tr><td>¿Qué Enseñar?</td><td>1. Conocimiento del Contenido.</td><td>2. Conocimiento del Contenido.</td></tr>
<tr><td>¿Cómo Enseñar?</td><td rowspan="3">2. Saber Pedagógico.</td><td>2. Conocimiento Didáctico del Contenido.</td><td>3. Conocimiento Didáctico del Contenido.</td></tr>
<tr><td>¿A quién Enseñar?</td><td rowspan="2">4. Conocimiento del Alumno.

5. Conocimiento del Curriculum.</td><td>1. Conocimiento Psicopedagógico.</td></tr>
<tr><td>¿Dónde y Cuando Enseñar?</td><td>3. Saber Institucional.</td><td>4. Conocimiento del Contexto.</td></tr>
<tr><td colspan="2">En cuanto al TIEMPO y LUGAR de adquisición</td><td></td><td></td><td></td></tr>
</table>

CUADRO Nº 10: Los saberes en la formación docente

<table>
<tr><th colspan="5">AUTORES CITADOS (Cont.)</th></tr>
<tr><th>4. Imbernón</th><th>5. Souto</th><th>6. Davini</th><th>7. Bronne</th><th>8. Perrenoud</th></tr>
<tr><td>2. Componente Psicopedagógico (de la Formación General).
3. Componente Cultural.</td><td>1. Formación Cultural.
2. Formación Social - Ética.
3. Formación Personal.</td><td>2. Área del Contexto Social de Escolarización.</td><td>7. Conocimiento Pedagógico.</td><td rowspan="4">Saberes de Referencia.</td></tr>
<tr><td>1. Componente Científico.</td><td rowspan="3">4. Formación de Competencias Específicas.</td><td rowspan="3">1. Área de los Conocimientos Pedagógicos, Científicos y Tecnológicos.</td><td>1. Conocimiento de la Materia o del Contenido.

5. Metaconocimiento.</td></tr>
<tr><td>2. Componente Psicopedagógico (Metodología de la Transmisión).</td><td>6. Conocimiento sobre la Didáctica.</td></tr>
<tr><td>2. Componente Psicopedagógico (de la Formación General-Institución).</td><td>4. Conocimiento sobre lo que los alumnos aprenden.

2. Conocimiento Curricular.

3. Conocimiento sobre la clase.</td></tr>
<tr><td>4. Componente de la Práctica Docente.</td><td></td><td>3. Área de la Práctica en el Contexto específico.</td><td></td><td>Saberes Prácticos.</td></tr>
</table>

ORIENTACIONES Modelos / Enfoques	CATEGORIAS		
	Época	Tipo de Racionalidad	Saberes que Prioriza
ACADEMICISTA	Finales del Siglo XIX y comienzo del XX	• Positivista	Saberes Disciplinarios
Enciclopedista			Conocimiento del Contenido
Comprensivo			Conocimiento del Contenido y Conocimiento Didáctico del Contenido
TECNOLÓGICO EFICIENTISTA	Siglo XX (1910 - 1960)	• Empirista. • Positivista. • Instrumental. Cientificista. • Eficientista.	Saberes técnicos y/o procedimentales. Prioriza los Saberes prácticos (aplicación de los conocimientos teóricos).
Entrenamiento			
Adopción de decisiones			Saberes técnicos y selección de los mismos para su aplicación.
PERSONALISTA HUMANISTA	Década de los '50 - '60.	• Humanismo. • Personalismo.	Saberes personales, (axiológicos, afectivos) sobre los intelectuales.

CUADRO Nº 11: Enfoques y modelos en la formación docente

CATEGORIAS (Cont.)		
Curriculum	**Competencias del profesor**	**Perfil del docente**
Modelo Academicista • Centrado en los contenidos como formas de saber. • Saberes conceptuales organizados en disciplinas. • Curriculum es igual a un programa o plan de estudio elaborado por expertos.	• Posesión de los conocimientos disciplinares. • Capacidad para explicarles en forma clara y ordenada. • Evaluar estrictamente los conocimientos de los alumnos.	Enciclopedista experto en un/as área/s del saber.
	• Conocimiento de la historia y epistemología de la materia. • Comprensión de la materia que enseña. • Conocimiento de la forma de enseñar la materia.	Intelectual que transmite los contenidos. **Docente transmisor de contenidos**.
Modelo Tecnológico, positivista, conductista • Organización de medios - fines, orientado al logro de objetivos observables, medibles y cuantificables. • Curriculum prescripto. • Se especifican los resultados. • Su desarrollo es una tarea instrumental.	• Entrenamiento en técnicas, procedimientos y habilidades. • Manejo de técnicas / procedimientos eficaces. • Relacionar procedimientos para alcanzar los objetivos propuestos. • Utilización de estrategias y destrezas. • Seleccionar procedimientos para su aplicación.	Modelo basado en el desarrollo de competencias y habilidades. **Docente técnico**. Planificador organizador, cumple con las instrucciones para lograr objetivos propuestos (eficiencia) **Visión instrumental del trabajo docente**.
Modelo Humanista • Curriculum formativo. • Conocimientos teóricos conectados con la práctica (práctica integrada). • Considera aspectos intelectuales, afectivos y psicomotor.	• Auto-descubrimiento personal. • Tomar conciencia de sí mismo. • Facilitador del aprendizaje. • Conocimiento del alumno. • Flexibilidad en la acción. • Innovador y flexible en la práctica. • Cooperador y comunicador.	• Docente Personal y (afectivo / actitudes / valores) Relacional (vínculos con colegas y alumnos). • Autoformación del docente. **Visión personal del trabajo docente**.

(Continúa)

ORIENTACIONES Modelos / Enfoques	CATEGORIAS		
	Época	Tipo de Racionalidad	Saberes que Prioriza
PRÁCTICA • Tradicional o Práctico Artesanal.	Década de los '70.	• Existencialista. • Experiencial. • Pragmático. • Humanista / Axiológico. • Interpretativo. • Hermenéutica. • Interactiva. • Teórico - Práctico.	Saberes prácticos y experienciales (hacer cotidiano).
• Modelo Reflexivo o Reflexión sobre la Práctica.			• Cognitivos. • Prácticos.
SOCIO - CRÍTICA Crítico y de Reconstrucción Social.	Segunda mitad de la década de los '80.	• Escuela de Frankfurt. • Interés Emancipador. ↓ Dialéctica. Problematizadora. Contextualizadora. Discursiva. Negociadora.	Saberes intelectuales y procedimentales.
Investigación - Acción y formación del Profesor para la Comprensión			• Teóricos y prácticos integrados. • Prácticos constituyen principios, teorías,...

CUADRO Nº 11: Enfoques y modelos en la formación docente (Cont.)

CATEGORIAS (Cont.)		
Curriculum	**Competencias del profesor**	**Perfil del docente**
Modelo Práctico / Reflexivo • Abierto y flexible. • Procesual. • Contextualizado. • Selección de la cultura social. • Implicancias políticas, sociales y culturales. • Contrato reflexivo. • Teoría - Práctica: retroalimentación.	• Manejo de la cultura profesional heredada. • Utilización y dominio de los saberes experienciales. • Creatividad en la solución de problemas áulicos. • Adaptación de sus conocimientos al contexto escolar.	**Docente Práctico** (Oficio) **Docente Artesanal** Reproductor de los modelos sociales Imita modelos
	• Dominio de destrezas cognitivas y relacionales. • Analista de su práctica. • Crítico y reflexivo de su accionar. • Empleo de técnicas e instrumentos para modificar rutinas. • Recreación de estrategias. • Invención de procedimientos, tareas y recursos.	**Docente innovador** Visión artesanal artística y profesional clínica
Modelo Socio - Crítico • Curriculum oficial: reproduce modelos.Importancia del curriculum xxxxx Propone: curriculum contextualizado, negociado y pactado. • Disciplinas humanísticas: eje central. • Orientación política. • Práctica: teoría de la acción. • Desarrollo curricular: - carácter ético. - construido por el profesor.	• Amplio y profundo bagaje cultural (político - social). • Reflexivo y crítico de su práctica. • Actitudes de iniciativa, solidaridad, generosidad y colaboración. • Intervención en el análisis social. • Comprometidos con los problemas públicos.	**Docente Práctico** (Oficio) **Docente Artesanal** Reproductor de los modelos sociales Imita modelos
	• Desarrollo profesional del docente. • Análisis del contexto social que involucra el enseñar y el aprender. • Reflexión sobre su propia práctica - investigador. • Aplicación de la investigación para mejorar la práctica (investigación - acción). • Reflexionar cooperativamente (trabajo en equipo) en torno al aula para posibilitar la comprensión. • Transformador de la realidad escolar. • Indagador continuo de su hacer ("aprende al enseñar y enseña por lo que aprende"). • Constructor y experimentador del diseño, desarrollo y evaluación de las estrategias de cambio.	**Docente Investigador en el aula** Reflexivo Crítico. **Visión intelectual** (investigativa) y autónoma.

Bibliografía

Academia Nacional de Educación (1998) "La Formación Docente" en *Debate*. Estudio Sigma, Buenos Aires.

Aebli, H. (1991) *Factores de la Enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Nancea, Madrid.

———— (1995) *Doce Formas Básicas de Enseñar*. Narcea, Madrid.

Aebli, H. y otros (1995) *Fundamentos psicológicos de una didáctica operativa*. Homo Sapiens, Rosario.

Aguerrondo, I. y otros (2002) *Cómo piensan las escuelas que innovan*. Papers Editores, Buenos Aires.

Alliaud, A. y otros (comps.) (1990) *Maestros: Formación, práctica y transformación escolar*. Miño y Dávila, Buenos Aires.

Alliaud, A. (2004) "La experiencia escolar de maestros inexpertos. Biografías, trayectorias y práctica profesional" en *Revista Iberoamericana de Educación,* Nº 34/3 del 25 de noviembre de 2004. http:://www.campus-oei.org/revista/profesion33.htm. 14/12/05.

Aristóteles (1964) *El arte poética*. Espasa Calpe, Madrid.

Armstrong, T. (1999) *Las inteligencias múltiples en el aula*. Manantial. Buenos Aires.

Avolio de Cols, S. (1976) *Planeamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje*. Marymar, Buenos Aires.

———— (1977) *Conducción del aprendizaje*. Marymar, Buenos Aires.

———— (1987) *Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje*. Marymar, Buenos Aires.

AVOLIO DE COLS, S. (1996) *Los proyectos para el trabajo en el aula. De la teoría a la acción docente*. Marymar, Buenos Aires.

———— (1998) *Los proyectos para el trabajo en el aula. Interrogantes básicos*. Marymar, Buenos Aires.

———— (1998) *Los proyectos para el trabajo en el aula. Pautas para su diseño*. Marymar, Buenos Aires.

BARBIER, J. M. (1999) *Prácticas de formación. Evaluación y análisis*, Edic. Nov. Educ., U.B.A., Buenos Aires.

BARBOSA MOREIRA, A. F. (1999) *Didáctica y currículum: cuestionando fronteras*. Traducción: M. Andrada. Propuesta Educativa Nº 20, año 10. FLACSO, págs. 24-30, Edic. Nov. Educ., Buenos Aires.

BEILLEROT, J. (1996) "La Formación de Formadores" en *Formación de Formadores* Nº 1. Edic. Nov. Educ., UBA, Buenos Aires.

BIXIO, C. (1995) "Conocimiento Pedagógico e Investigación en el Aula" en *Aula Hoy*, año 1, Nº 2, Homo Sapiens, Rosario.

———— (2001) *Enseñar a Aprender*. Homo Sapiens, Rosario.

BLANCHARD LAVILLE, C. (1996) "Saber y relación pedagógica" en *Formación de Formadores* Nº 5. Edic. Nov. Educ. UBA, Buenos Aires.

BLYTHE, T. (1999) *La enseñanza para la comprensión Guía para el docente*. Paidós, Buenos Aires.

BOGGINO, N. (1996) "Hacia una propuesta: Didáctica minimalista" en *Aula Hoy*. Homo Sapiens, Rosario.

BRASLAVSKY, Cecilia y otras (comps.) (1992) *Formación de profesores. Impacto, pasado y presente*. Miño y Dávila, Buenos Aires.

BROMME, R. (1981) Conocimientos Profesionales de los Pofesores. Enseñanza de las Ciencias 6 (1). 1988. Versión española: Gonzalo Guijarro Puebla. Madrid.

BROVELLI, M. S. (2000) "Metodología del aprendizaje. Curso de formación para docentes universitarios", IRICE-CONICET-UNR, Rosario.

BRUERA, R. (1996) *La didáctica como ciencia cognitiva*. CEDIE, Rosario.

BURDELES, N. (1999) *El Diálogo en la Enseñanza*. Amorrortu, Buenos Aires.

CAMILLIONI, A. y otros (1999) *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós, Buenos Aires.

CARR, W. y KEMMIS, S. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez Roca, Barcelona.

CASTELLS, M. (1997) *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Paidós, Barcelona.
CHEVALLARD, Y. (1991) *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique, Buenos Aires.
CARREÑO, M. y otros (2000) *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Síntesis Educación, Madrid.
CALZETTI, H. (1939) *Elementos de pedagogía: Didáctica general y especial del Lenguaje y la Matemática (vol. 2)*. Estrada, Buenos Aires.
———— (1957) *Pedagogía general y psicología infantil*. Estrada, Buenos Aires.
CEA D'ANCONA (1999) *Metodología cuantitativa: Estrategias y técnicas de investigación social*. Síntesis, Madrid.
CLAPAREDE, E. (1965) *La escuela y la psicología*. Losada, Buenos Aires.
COMENIO, J. A. (1976) *Didáctica magna*. Porrúa, México.
———— (1996) *Páginas escogidas*. A-Z, Buenos Aires.
CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN. Serie A, Nº 3 (Acuerdo transitorio para la consulta) Octubre, 1993.
———— Serie A, Nº 9 (Documento para la concertación) Junio, 1994.
———— Serie A, Nº 11 (Documento para la concertación) Septiembre, 1996.
———— Serie A, Nº 14 (Documento para la concertación) Octubre, 1997.
CONTRERAS, D. J. (1990) *Enseñanza, curriculum y profesorado*. Akal, Madrid.
———— (1996) *Teoría y práctica docente. Cuadernos de Pedagogía Nº 253*, Barcelona.
———— (1999) *La autonomía del profesorado*. Morata, Madrid.
COUSINET, R. (1955) *Lecciones de pedagogía*. Biblioteca Nova de Educación, Buenos Aires.
CLAXTON, G. (1987) *Vivir y aprender*. Alianza, Madrid.
DARÓS, W. R. (1983) *Epistemología y didáctica*. Matética, Rosario.
DAVINI, M. C. (1995) *Los maestros del siglo XXI*. Miño y Dávila, Buenos Aires.
———— (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós, Buenos Aires.
———— (2002) *De aprendices a maestros*. Papers. Buenos Aires.
DÍAZ BARRIGA, A. (1992) *Didáctica, aportes para una polémica*. Aique, Buenos Aires.

Díaz Barriga, A. (1999) Entrevista a Angel Díaz Barriga: "La Didáctica y nuestros días". En: *Propuesta Educativa*, Nº 20, pp. 31-36.

———— (2000) "La Investigación en el Campo Didáctica - Modelos Didácticos", lº Congreso Internacional de Educación: Educación, Crisis y Utopías". Tomo 2. *Las propuestas de la Didáctica y la Psicología*, Aique, Buenos Aires.

Dirección General de Cultura y Educación (2005) *Reglamento marco para los institutos de educación superior no-universitaria de formación docente, Técnica y Artística*. Resolución 2383.

Diker, G. y Terigi, F. (1997) *La formación de maestros y profesores: Hoja de ruta*. Paidós, Buenos Aires.

Documento de La Sagrada Congregación (1982) "El Laico Católico Testigo de Fe en la Escuela", Ediciones Paulinas, Buenos Aires.

Durkheim, E. (1950) *Educación y Pedagogía*, Losada, Buenos Aires.

Dussel, I. y Caruso, M. (1999) *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, Santillana, Buenos Aires.

Elliot, J. (1994) *La investigación acción en educación*. Morata, Madrid.

Equipo Episcopal de Educación Católica (1985) *Educación y proyecto de Vida*, CEA, Buenos Aires.

Equipo de Educación de la Conferencia Episcopal Argentina. Documento de La Sagrada Congregación (1978) "La Escuela Católica". EDB, Buenos Aires.

Felman, D. (1999) *Ayudar a enseñar*, Aique, Buenos Aires.

Fernández Pérez, M. (1995) *La profesionalización docente*. Siglo XXI, Madrid.

Ferriere, A. (1982) *La escuela activa*. Herder, Madrid.

Ferry, G. (1997) "Pedagogía de la formación" en *Formación de Formadores.* Nº 6. Novedades Educativas.UBA. Buenos Aires.

———— (1999) *El trayecto de la formación*. Paidós, México.

Feustermacher, G. "Tres Aspectos de la Filosofía de la Investigación sobre la Enseñanza", en Wittrock, M. (1997) *La Investigación de la Enseñanza I.* Paidós, Barcelona.

Freire, P. (1975) *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI, Madrid.

———— (1979) *Educación y cambio*. Búsqueda, Buenos Aires.

FREIRE, P. (1987) *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI, Buenos Aires.
———— (1993) *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI, Buenos Aires.
———— (1999) *Política y educación*. Siglo XXI, México.
FOUREZ, G. (1997) *Saber sobre nuestros Saberes*. Colihue, Buenos Aires.
FURLÁN, A. (2000) "La Didáctica en nuestros días", entrevista a Ángel Barriga en *Revista Propuesta Educativa Nº 20,* Año 10, Buenos Aires.
GARCÍA HOZ, V. (1966) *Principios de pedagogía sistemática*. Rialp, Madrid.
GASKINS, I. (1999) *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela*. Paidós, Buenos Aires.
GIMENO SACRISTÁN, J. (1986) *Teoría de la enseñanza y desarrollo del curriculum*. Rei, Buenos Aires.
GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1993) *Comprender y transformar la enseñanza.* Morata, Madrid.
GIROUX, H. (1990) *Los profesores como intelectuales*. Paidós, España.
GUILLÉN DE REZZANO, C. (1957) *Didáctica general y especial*. Kapelusz, Buenos Aires.
HARGREAVES, A. (1996) *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Morata, Madrid.
HERNÁNDEZ, H. (1994) *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Paidós, Madrid.
HERNÁNDEZ SAMPIERI, R. (2003) *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill, México.
HENZ, H. (1968) *Tratado de pedagogía sistemática*. Herder, Madrid.
HUBERT, R. (1952) *Historia de la pedagogía*. Kapelusz, Buenos Aires.
IMBERNÓN, F. (1992) *La formación del profesorado*. Paidós, Barcelona.
———— (1994) *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Grao, Barcelona.
———— (1999) *La educación en el siglo XXI*. Graó, Barcelona.
JACKSON, Ph. W. (1992) *La vida en las aulas*. Morata, Madrid.
JAEGER, W. (1957) *Paideia: los ideales de la cultura griega*. Fondo de Cultura Económico, México.
KEMMIS, S. (1993) *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Morata, Madrid.
LARROYO, F. (1967) *Historia general de la pedagogía*. Porrúa, México.
———— (1981) *La ciencia de la educación*. Porrúa, México.

LENTIJO, P. (1995) *Conducción Escolar y Transformación Educativa*. Aique, Buenos Aires.
LEY DE EDUCACIÓN SUPERIOR Nº 24.521 (1995).
LEY FEDERAL DE EDUCACIÓN Nº 24195 (1993).
LEY PROVINCIAL DE EDUCACIÓN. Buenos Aires. Nº 11.612.
LITWIN, E. (2000). *Las configuraciones didácticas*. Paidós, Buenos Aires.
LOMBARDO-RADICE, G. (1933) *Lecciones de didáctica*. Labor, Barcelona.
LUZURIAGA, L. (1959) *Antología pedagógica*. Losada, Buenos Aires.
———— (1980) *Historia de la educación y de la pedagogía*. Losada, Buenos Aires.
MANTOVANI, J. (1981) *Educación y plenitud humana*. El Ateneo, Buenos Aires.
MARCHESI, A. (1999) *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Alianza, Madrid.
MARCELO GARCÍA, C. (1995) *Formación del profesorado para el cambio Educativo.* EUB, Barcelona.
———— (2001) *La función docente*. Síntesis, Madrid.
MARITAIN, J. (1977). *La educación en este momento crucial*. Club de Lectores, Buenos Aires.
MATHOS, L. A. de (1963) *Compendio de didáctica general*. Kapelusz, Buenos Aires.
MATEOS, M. (2001) *Metacognición y educación*. Aique, Buenos Aires.
MAYER, F. (1967) *Historia del pensamiento pedagógico*. Kapelusz, Buenos Aires.
MEDINA REVILLA, A. (1989) *Didáctica e interacción en el aula*. Cincel, Kapelusz, Madrid.
———— (1989) *La formación del profesorado en una sociedad tecnológica* Nº 14. Cincel, Madrid.
MENIN, O. (2000) *Pedagogía y universidad*. Homo Sapiens, Rosario.
MERANI, A. (1985) *Diccionario de pedagogía*. Grijalbo, Barcelona.
MERCANTE, V. (s/f) *Pedagogía*. Kapelusz, Buenos Aires.
MERIEU, P. (1997) *Aprender, sí pero ¿cómo?* Octaedro, Barcelona.
MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN (1997) *La Investigación-Acción en educación. Antecedentes y tendencias actuales*, Buenos Aires.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN (1999) "Curso para Supervisores y Directores de Instituciones Educativas" en *La Formación Docente* Nº 11, Buenos Aires.

MOTTET, G. (1992) "Los ateliers de formación profesional" en *Recherchas et Formatiòn* Nº 11. Traducción del francés del Instituto Nacional de Investigaciones Pedagógicas, Francia.

MIOZZO, N. (1967) *Curso de pedagogía general*. Ediciones Pedagógicas. Buenos Aires.

MONEREO, C. (1995) *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Graó, Barcelona.

MONTERO, L. (2001) *La construcción del conocimiento profesional docente*. Homo Sapiens, Rosario.

———— (2002) "La formación inicial, ¿puerta de entrada al desarrollo profesional?", Universidad de Santiago de Compostela, Educar 30.

NARODOWSKI, M. (1999) *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Novedades Educativas. Buenos Aires.

NERVI, J. R. (1969) *La práctica docente y sus fundamentos psicodidácticos*. Kapelusz, Buenos Aires.

NORO, J. E. (2005) "Formación de formadores. ¿Docentes funcionales al sistema o intelectuales críticos y transformadores?", *Contexto Educativo. Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías* Nº 31, Año VI.

———— (2005) *Pensar para educar*. Didascalia, Rosario.

PALACIOS, A. R. (1997) *Cuestiones educativas*. CONSUDEC. Magisterio, Buenos Aires.

PALACIOS, J. (1979) *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Laia, Barcelona.

PALMADE, G. (1979) *Interdisciplinariedad e ideologías*. Narcea, Madrid.

PERRAZO, S. (1981) *Historia de la educación y política educacional Argentina*. Humanitas, Buenos Aires.

PERKINS, D. (1997) *La escuela inteligente*. Gedisa, Barcelona.

PERRENOUD, P. (1990) *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Morata, Madrid.

———— (1994) *Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: Una oposición discutible*, Facultè de Psychologie e de Sciences de L¨Education y Service de la Recherche Sociologique. Genève. Traducción de Gabriela Diker.

PIAGET, J. (1968) *Educación e instrucción*. Proteo, Buenos Aires.
———— (1969) *Psicología del niño*. Morata, Madrid.
———— (1973) *Psicología y pedagogía*. Ariel, Barcelona.
PIAGET, J. (1981) *Seis estudios de psicología*. Sudamericana-Planeta, Buenos Aires.
POGGI, M. (1996) *Apuntes y aportes para la gestión curricular*. Kapelusz, Buenos Aires.
POGRÈ, P. (2004) *Escuelas que enseñan a pensar*. Papers, Buenos Aires.
POPKEWITZ, T. (1994) *Sociología de las reformas educativas*. Morata, Madrid.
POZO MUNICIO, J. I. (1999) *Aprendices y maestros*. Alianza, Madrid.
RAVAGLIOLI, F. (1984) *Perfil de la teoría moderna de la educación*. Grijalbo, México.
RODRÍGUEZ ADRADOS, F. "Sobre los Géneros Literarios en la Literatura Griega" en *Anuario de la Sociedad Española de Literatura General y Comparada.* Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 24 de septiembre de 2005.
RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. (1999) *Metodología de la investigación cualitativa*. El Aljibe, Málaga.
ROGERS, C. (1986) *Los caminos del ser*. Troquel, Buenos Aires.
———— (1996) *Libertad y creatividad en la educación*, Paidós, Madrid.
ROSALES, C. (1988) *Didáctica: Núcleos fundamentales*. Narcea, Madrid.
ROUSSEAU, J. J. (1967) *Emilio*, Tomo I y II. Nacional, México.
SAGASTIZÁBAL, M. (2002) *La Investigación-Acción como estrategia de cambio en las organizaciones.* La Crujía, Buenos Aires.
SALAMÓN, M. (1980) "Panorama de las principales corrientes de interpretación de la educación como fenómeno social" en *Perfiles Educativos*, Nº 8, abril-mayo-junio 1980: UNAM, México.
SANJURJO, L. (1994) *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*. Homo Sapiens, Rosario.
———— (2002) *La formación práctica de los docentes*. Homo Sapiens. Rosario.
———— (2003) *Volver a pensar la clase*. Homo Sapiens, Rosario.
SCIACCA, M. (1957). *El problema de la educación*. Luis Miracle, Barcelona.
SCHÖN, D. A. (1992) *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós, Barcelona.

SCHÖN, D. A. (1998) *El profesional reflexivo*. Paidós, Barcelona.
SCHMIEDER, A. J. (1966) *Didáctica general*. Losada, Buenos Aires.
SCHUSTER, F. y otros (2001) *El oficio del investigador*. Homo Sapiens, Rosario.
SENET, R. (1905) *Apuntes de pedagogía*. Librería del Colegio, Buenos Aires.
SOUTO, M. (1995) "La formación de formadores. Un punto de partida" en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, año IV, Nº 7; Miño y Dávila, Buenos Aires.
SOUTO, M. (1999) "Grupos y Dispositivos de Formación" en *Formación de Formadores* Nº 10. Novedades Educativas. UBA. Buenos Aires.
SPENCER, R. y GIUDICE, M. (1964) *Nueva didáctica general*. Kapelusz, Buenos Aires.
STAKE, R. E. (1998) *Investigación con estudio de caso*. Morata, Madrid.
STEIMAN, J. (2004) *¿Qué debatimos hoy en la Didáctica?* Baudino ediciones/UNSAM, Buenos Aires.
STENHOUSE, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículo*. Morata, Madrid.
———— (1993) *La investigación como base de la enseñanza*. Morata, Madrid.
TAYLOR, S. y BOGDAN, R. (1998) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós, Barcelona.
TENTI FANFANI, E. (2005) *La condición docente*. Siglo XXI, Buenos Aires.
TERHART, E. (1987) "Teoría de la Formación de Profesores" en *Revista de Educación* Nº 284, Madrid.
THIRIÓN DE VERÓN, E. (1963) *Curso de didáctica general*. Troquel, Buenos Aires.
TITONE, R. (1986) *El lenguaje en la interacción didáctica*. Narcea, Madrid.
VALERO GARCÍA, J. (1991) *Educación personalizada: ¿utopía o realidad?* Gram, Buenos Aires.
VERÓN, I. (1962) *Orientación didáctica y pedagógica*. Nuestro Magisterio, Buenos Aires.
WATZLAWICK, P. (1995) *Teoría de la comunicación humana*. Herder, Barcelona.
WITTROCK, M.C. (1997) *La Investigación de la enseñanza* I, II, y III. Paidós, Barcelona.
YUNI, J. y C. URBANO (2000) *Investigación etnográfica e Investigación-Acción*. Brujas, Córdoba.

ZABALA VIDIELLA, A. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Graó, Madrid.

ZABALZA, M. A. (1995). *Diseño y desarrollo curricular*. Narcea, Madrid.

———— (2000) "El Sentido de las Didácticas Específicas en las Ciencias de la Educación" en Foro Especialista en Didácticas Específicas. Universidad de Santiago de Compostela.

ZEICHNER, K. M. y otro (1993) *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Morata, Madrid.

¿Cómo aprenden a enseñar los futuros docentes? ¿Qué lugar ocupa el saber didáctico en la formación docente? ¿La Didáctica es un saber desvalorizado en el instituto formador? ¿Qué tipo de saber es? ¿Se forma para enseñar (didacta) o para saber qué se quiere enseñar (especialista)? ¿El saber y el saber enseñar son saberes disociados en la formación docente?

En esta indagación, que se inició con el concepto de "didáctica", surgieron con fuerza otros conceptos que fueron delineando las distintas partes del presente trabajo: la enseñanza, la formación docente, la profesionalización, los saberes docentes...

Pensando la Didáctica como una disciplina con un objeto específico (el enseñar), un ámbito de formación profesional, desde donde se prepara al docente o al especialista en la enseñanza (el didacta), y un área de conocimiento con una agenda de trabajo actualizada y, en consecuencia, en construcción constante, este trabajo se propone brindar un aporte en un área fundamental en la formación docente: explicitar el reconocimiento de la didáctica como disciplina fundamental, y determinar el campo de saberes que constituye la Didáctica, como eje de la profesionalización docente.

ISBN 978-950-808-617-4
9 789508 086174

HomoSapiens EDICIONES